

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im muttersprachlichen Türkischunterricht

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

im Fachbereich Geisteswissenschaften

der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt

von

N. Pınar Oğuzkan-Savvidis

im Juni 2005

Geburtsort: Ankara

Gutachter:

1. Prof. Dr. Emel Huber

2. Prof.Dr. Sargut Şölçün

Vorsitzender des Promotionsausschusses:

Prof. Dr. H. Walter Schmitz

Tag der mündlichen Prüfung: 08 Februar 2006

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | EINLEITUNG..... | 1 |
| 1.1 | PROBLEMAUFRISS..... | 1 |
| 1.2 | UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND FORSCHUNGSGRUNDLAGE..... | 6 |
| 2 | DAS INTERESSE AN QUALITÄT IM BILDUNGSWESEN - HINTERGRUNDINFORMATIONEN - | 8 |
| 2.1 | HISTORISCHER KONTEXT | 8 |
| 2.2 | BILDUNGSAKTIVITÄTEN DER OECD | 9 |
| 2.2.1 | <i>Begabungsreserve und Chancengleichheit.....</i> | <i>11</i> |
| 2.2.2 | <i>Probleme der Bildungsentwicklung.....</i> | <i>11</i> |
| 2.2.3 | <i>Veränderungen in den Bildungsstrukturen</i> | <i>15</i> |
| 2.2.4 | <i>Hochschulen</i> | <i>16</i> |
| 2.2.5 | <i>Bildungsstagnation</i> | <i>17</i> |
| 2.2.6 | <i>Minderheiten.....</i> | <i>20</i> |
| 2.3 | DIE UMSTRUKTURIERUNG DER WIRTSCHAFT UND DIE ROLLE DES BILDUNGSWESENS | 21 |
| 2.3.1 | <i>Qualitätsdebatte.....</i> | <i>24</i> |
| 2.3.1.1 | Neue Informationstechnologien..... | 25 |
| 2.3.1.2 | Das Curriculum..... | 26 |
| 2.3.1.3 | Die Lehrpolitik | 27 |
| 2.3.1.4 | Die Bildungsindikatoren | 29 |
| 2.3.1.5 | Internationale Vergleichsstudien | 32 |
| 2.4 | ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN DES OECD-BILDUNGSPROGRAMMS | 36 |
| 2.5 | FAZIT..... | 38 |
| 3 | QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEME IM MARKTWIRTSCHAFTLICHEN UND SCHULISCHEN BEREICH..... | 39 |
| 3.1 | QUALITÄT UND QUALITÄTSSICHERUNG | 39 |
| 3.1.1 | <i>Qualitätsbegriff im marktwirtschaftlichen Kontext.....</i> | <i>39</i> |
| 3.1.2 | <i>Qualitätspioniere und Konzepte für Qualitätsmanagement.....</i> | <i>41</i> |
| 3.2 | QUALITÄTSENTWICKLUNG UND EVALUATION IM BILDUNGSBEREICH | 47 |
| 3.2.1 | <i>Qualitätssysteme und ihre Übertragung auf den Bildungsbereich</i> | <i>47</i> |
| 3.2.1.1 | ISO 9000 als Beispiel für theoretische Grundlagen | 47 |
| 3.2.1.2 | TQM -Modell als Beispiel für theoretische Grundlagen..... | 48 |
| 3.2.1.3 | EFQM-Modell als Beispiel für theoretische Grundlagen | 49 |
| 3.2.1.4 | Anwendung der verschiedene TQM Varianten im Bildungswesen | 51 |
| 3.2.2 | <i>Eigenschaften pädagogischer Qualitätsentwicklung</i> | <i>53</i> |
| 3.3 | QUALITÄTSBEREICHE IM BILDUNGSWESEN | 56 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.3.1 | <i>Qualitätsindikatoren und Qualitätsstandards.....</i> | 57 |
| 3.3.2 | <i>Evaluation - ihre Grundformen und Qualitätsbereiche der Schulentwicklung.....</i> | 59 |
| 4 | SCHULENTWICKLUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN | 64 |
| 4.1 | DER MUTTERSPRACHLICHE UNTERRICHT FÜR AUSLÄNDISCHE SCHÜLER | 66 |
| 4.2 | MUTTERSPRACHLICHER TÜRKISCHUNTERRICHT IN NORDRHEIN-WESTFALEN | 69 |
| 5 | EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG..... | 74 |
| 5.1 | ZIELSETZUNG DER STUDIE..... | 74 |
| 5.2 | METHODOLOGISCHER ANSATZ DER STUDIE | 75 |
| 5.3 | FORSCHUNGSSTRATEGIEN UND UNTERSUCHUNGSDESIGN..... | 75 |
| 5.4 | DIE UNTERSUCHUNGSFRAGEN UND AUSWAHL DER VERFAHREN | 76 |
| 5.4.1 | <i>Erfassung von Kontext- und Inputbedingungen.....</i> | 77 |
| 5.4.2 | <i>Erfassung von Prozessbedingungen</i> | 78 |
| 5.4.3 | <i>Erfassung von Unterrichtswirkungen</i> | 78 |
| 5.4.4 | <i>Zur Auswahl der Methoden.....</i> | 79 |
| 5.4.5 | <i>Zur Strategie der Forschungsdurchführung</i> | 82 |
| 5.4.6 | <i>Auswahl der Lehrkräfte und Schüler/-innen</i> | 83 |
| 5.4.7 | <i>Instrumente und Verfahren der Datenerhebung</i> | 85 |
| 5.4.8 | <i>Arbeitsschritte und Daten-Management</i> | 85 |
| 6 | DIE LEHRKRÄFTE | 88 |
| 6.1 | ZUR TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG | 88 |
| 6.2 | ZUR ANEKDOTISCHEN BEOBACHTUNG | 89 |
| 6.3 | ZUR BEFRAGUNG DER LEHRKRÄFTE | 90 |
| 6.4 | DAS AUSWERTUNGSVERFAHREN..... | 92 |
| 6.4.1 | <i>Kurzcharakteristik der Lehrerinnen und Lehrer.....</i> | 92 |
| 6.4.1.1 | <i>Charakteristik des Lehrers 1</i> | 93 |
| 6.4.1.2 | <i>Charakteristik des Lehrers 2</i> | 95 |
| 6.4.1.3 | <i>Charakteristik des Lehrers 3</i> | 97 |
| 6.4.1.4 | <i>Charakteristik der Lehrer 4 und 5</i> | 98 |
| 6.4.1.5 | <i>Charakteristik des Lehrers 6</i> | 100 |
| 6.4.1.6 | <i>Charakteristik des Lehrers 7</i> | 102 |
| 6.4.1.7 | <i>Charakteristik des Lehrers 8</i> | 104 |
| 7 | DIE WORKSHOPS ZUR EVALUATION DER UNTERRICHTSERGEBNISSE..... | 106 |
| 7.1 | ROLLEN- UND ARBEITSVERTEILUNG IM „QUALITÄTSZIRKEL“ | 107 |
| 7.2 | VERLAUF DER WORKSHOP - SITZUNGEN | 109 |
| 7.2.1 | <i>I. Sitzung:.....</i> | 109 |
| 7.2.2 | <i>II. Sitzung.....</i> | 119 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 7.2.3 | III. Sitzung | 133 |
| 7.2.4 | IV. Sitzung..... | 141 |
| 7.2.5 | V. Sitzung..... | 150 |
| 7.3 | ERGEBNISSE DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG | 150 |
| 7.3.1 | Handlungsbereitschaft und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte | 150 |
| 7.3.2 | Die Teilung der curricularen Inhalte – Unterrichtsziele – Leistungsansprüche im muttersprachlichen Türkischunterricht | 153 |
| 7.3.3 | Umgang mit der Heterogenität..... | 158 |
| 7.3.4 | Diagnostische Fähigkeiten und Beurteilungskompetenzen der Lehrkräfte..... | 159 |
| 8 | DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER | 165 |
| 8.1 | DIE BEFRAGUNG DER SCHÜLER/-INNEN | 165 |
| 8.1.1 | Lerngruppen | 167 |
| 8.1.2 | Jahrgangsstufen..... | 167 |
| 8.1.3 | Alter und Geschlecht..... | 168 |
| 8.1.4 | Schulformen | 168 |
| 8.1.5 | Sprachliche Biographien | 170 |
| 8.1.6 | Schulbesuch in der Türkei..... | 171 |
| 8.1.7 | Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht in Deutschland..... | 171 |
| 8.1.8 | Der Sprachgebrauch..... | 172 |
| 8.1.9 | Der Mediengebrauch..... | 176 |
| 8.1.10 | Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht..... | 178 |
| 8.1.11 | Hauptgrund für die Teilnahme am Türkischunterricht..... | 178 |
| 8.1.12 | Das Lernvermögen und Leistungsanforderungen im Türkischunterricht..... | 182 |
| 8.1.13 | Bewältigung von Hausaufgaben und Teilnahme am Unterricht..... | 183 |
| 8.1.14 | Kompetenzeinschätzung..... | 183 |
| 8.1.15 | Die letzte Zeugnisnote in Deutsch und Türkisch..... | 184 |
| 8.2 | CHARAKTERISTIKA DER LERNGRUPPEN..... | 186 |
| 8.2.1 | Lerngruppe L1.1 | 186 |
| 8.2.2 | Lerngruppe L1.2 | 189 |
| 8.2.3 | Lerngruppe L2.1 | 192 |
| 8.2.4 | Lerngruppe L3.1 | 196 |
| 8.2.5 | Lerngruppe L3.2 | 198 |
| 8.2.6 | Lerngruppe L6.1 | 201 |
| 8.2.7 | Lerngruppe L6.2 | 204 |
| 8.2.8 | Lerngruppe L7.1 | 208 |
| 8.2.9 | Lerngruppe L7.2 | 211 |
| 8.2.10 | Lerngruppe L8.1 | 214 |
| 8.2.11 | Lerngruppe L8.2 | 217 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 9 | DIE ERHEBUNG DER SCHRIFTSPRACHLICHEN LEISTUNGEN | 220 |
| 9.1 | DIE PARALLELARBEIT UND DER LEHRER-KORREKTURBOGEN..... | 220 |
| 9.1.1 | Zur Aufgabe I..... | 221 |
| 9.1.2 | Zur Aufgabe II..... | 222 |
| 9.1.3 | Zur Aufgabe III | 222 |
| 9.1.4 | Zeitlicher Ablauf und Durchführung der Parallelarbeit..... | 224 |
| 10 | ERGEBNISSE DER PARALLELARBEIT | 225 |
| 10.1 | TESTERGEBNISSE AUF STICHPROBENEBENE | 226 |
| 10.1.1 | Leistung nach Schulformen..... | 227 |
| 10.1.2 | Leistung nach Geschlecht | 229 |
| 10.1.3 | Leistung nach Jahrgangsstufe und Alter..... | 231 |
| 10.2 | LEISTUNG DIFFERENZIIERT NACH AUFGABEN..... | 232 |
| 10.2.1 | Leistungen bei der Aufgabe I..... | 233 |
| 10.2.2 | Leistungen bei der Aufgabe II..... | 238 |
| 10.2.2.1 | Leistungen nach Art der erkannten und korrigierten Fehler | 238 |
| 10.2.3 | Leistungen bei der Aufgabe III | 241 |
| 10.2.3.1 | Häufigkeiten der Fehlerarten in Schülertexten | 244 |
| 10.3 | TESTERGEBNISSE AUF DER LERNGRUPPENEBENE | 246 |
| 10.4 | DIE LEHRERGRUPPEN | 248 |
| 10.5 | VERTEILUNG DER GRUPPENLEISTUNGEN NACH AUFGABEN | 249 |
| 10.6 | ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN TESTERGEBNISSEN UND VERSCHIEDENEN VARIABLEN .. | 250 |
| 10.7 | ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER TEILNAHME AM TÜRKISCHUNTERRICHT UND DEN ERBRACHTEN LEISTUNGEN..... | 251 |
| 11 | ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION | 261 |
| 11.1 | ABLAUF DER STUDIE | 261 |
| 11.2 | BEFUNDE IM ÜBERBLICK..... | 263 |
| 11.2.1 | Befunde über Kontext- / Inputbedingungen | 263 |
| 11.2.1.1 | Organisation und Bedingungen des Unterrichts | 263 |
| 11.2.1.2 | Qualifikation der Lehrkräfte | 265 |
| 11.2.1.3 | Integration der Lehrkräfte in das Schulleben und Arbeitszufriedenheit | 266 |
| 11.2.1.4 | Aufgaben- und Zielbestimmungen des Unterrichts | 267 |
| 11.2.2 | Befunde bezüglich der Lernergebnisse | 269 |
| 11.2.2.1 | Teilnahmejahre am Türkischunterricht und erbrachte Leistungen..... | 270 |
| 11.2.2.2 | Regelmäßigkeit des Unterrichtsbesuchs und des Unterrichtsangebotes | 271 |
| 11.3 | BEFUNDE ÜBER DIE PROZESSBEDINGUNGEN ANHAND DER BEURTEILUNGSBEREICHE | 273 |
| 11.3.1 | Aufgabe I..... | 273 |
| 11.3.2 | Aufgabe II..... | 274 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 11.3.3 | <i>Aufgabe III</i> | 275 |
| 11.4 | KRITISCHE REFLEXION DER DURCHGEFÜHRTEN WORKSHOPS | 276 |
| 12 | HANDLUNGSAalternativen und notwendige Maßnahmen | 278 |
| | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 288 |
| | LITERATURVERZEICHNIS..... | 293 |
| | ANHANG 1: LEHRERBEFRAGUNGSBOGEN | 300 |
| | ANHANG 2: SCHÜLERFRAGEBOGEN | 308 |
| | ANHANG 3: PARALLELARBEIT | 313 |
| | ANHANG 4: KORREKTURBOGEN | 319 |
| | ANHANG 5: LEHRERVORSCHLÄGE FÜR DIE PROBEFASSUNG DER PARALLELARBEIT | 325 |
| | ANHANG 6: MODIFIZIERTE PROBEFASSUNG DER PARALLARBEIT | 330 |

1 EINLEITUNG

1.1 Problemaufriss

Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement sind Leitbegriffe unserer Zeit, die ihre Wurzeln im Verwaltungs- und Wirtschaftsbereich haben. Die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich der Industrieländer hat u. a. durch die zunehmende Komplexität der Gesellschaft, durch die wachsende Heterogenität der Schüler/innen und nicht zuletzt durch knappe öffentliche Haushalte seit den 80er Jahren stetig an Bedeutung gewonnen. Die Kürzung der Staatshaushalte, verbunden mit pädagogischen Überlegungen, löste einen neuen Trend aus, der unter Stichwörtern wie Schulautonomie, Einzelschulentwicklung oder Selbstverantwortung der einzelnen Schulen dargestellt werden kann.

Diese bildungspolitische Entwicklung weist die Rechenschaftspflicht den einzelnen Schulen zu. Eine erhöhte Selbstverantwortung der einzelnen Schulen bedeutet aber auch gleichzeitig einen erweiterten Gestaltungsspielraum für die internen Schulangelegenheiten, die mittlerweile in vielen europäischen Ländern mit den Begriffen Schulprogramm, Schulprofil und Selbstevaluation gekennzeichnet werden. Darüber hinaus fördert die Dezentralisierung der Schulen den Austausch und die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten mit dem regionalen Umfeld. Die Begründung dafür ist eine Verständigung über Ziele und Schwerpunkte zwischen der Schule und der lokalen Gesellschaft. Da diese dann mit den Bedürfnissen der Umwelt übereinstimmen, eröffnen sich neue Perspektiven für den Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Dieser Wechsel des Steuerungsmusters bringt verstärkt marktorientiertes Denken mit sich. Nicht nur pädagogische Qualitäten, sondern auch Managementqualitäten sind zu entwickeln, um der Öffentlichkeit die Effizienz und die Effektivität des Bildungssystems zu beweisen.

Die aktuellen ökonomischen Interessen und die Rahmenbedingungen im Schulwesen verstärken den Druck auf die einzelnen Schulen, weil sie ihre Leistungen öffentlich belegen müssen. Wenn dieser Anspruch nicht von den Beteiligten als unpädagogisch zurückgewiesen, sondern als neue Chance bzw. neue Herausforderung betrachtet werden soll, müssen die Beteiligten, vor allem die Lehrer/-innen, mit Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden. Die Entwicklung der Schule ist zweifellos davon abhängig, inwieweit die Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, die Qualität der schulischen Arbeit zu gestalten. Daher sind besondere Anstrengungen zur Beseitigung bestimmter Mentalitätsbarrieren unentbehrlich. Hier den Lehrkräften die erforderlichen Kenntnisse über Methoden und Strategien an die Hand zu geben, welche für sie die erfolgreiche Qualitätsarbeit benötigen, könnte ihren Gestaltungswillen stärken. Dies gilt ausdrücklich für den Standort Deutschland, da hier eine Evaluations-tradition im schulischen Bereich fehlt.

Das deutsche Schulwesen ist durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen im Bildungsbereich - wie z. B. die OECD-, TIMSS- und PISA-Studien - starker Kritik ausgesetzt.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass die deutschen Schulen nicht zu den wirksamsten der Industriestaaten zählen. Die Unzufriedenheit verschiedener Interessenträger kommt zum Vorschein: Arbeitsverbände klagen, dass die Schüler/-innen ungenügend auf die Situationen des Arbeitsmarktes vorbereitet sind, während die Hochschulen sich über unzureichende Studierfähigkeit der Abiturient/-innen beschweren; Lehrer/-innen leiden am „Burn-out“- Syndrom und stöhnen über die mangelnde Unterstützung der Eltern; Eltern nehmen für ihre Kinder den privaten Nachhilfeunterricht in Anspruch; Lehrerverbände wehren dagegen die Diskreditierung der Lehrkräfte ab; die Schüler/-innen fühlen sich besonders in den sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern überfordert und wünschen sich eine stärkere pädagogische Orientierung der Schule.

Neben den Qualifikationsanforderungen an deutschen Schulen werden auch Integrationsleistungen auf Seitens der Migrantenkinder erwartet. Die Bildungsbeteiligung der Schüler/-innen aus Immigrantenfamilien an allgemeinbildenden Schulen belegt eine herkunftsbedingte Benachteiligung: Im Jahr 2000 betrug der Anteil ausländischer Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland 9,5 % der Gesamtzahl der Schüler¹. An den allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs liegt er bei 7,7 %, im Vorschul- und Primärbereich sind 12,0 % aller Schüler Ausländer, an den Sonderschulen 14,9 %. Sie sind übermäßig repräsentiert in Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen für Lernbehinderte, Haupt- und Gesamtschulen. Dagegen sind sie unterdurchschnittlich repräsentiert an den Realschulen und Gymnasien. So ist der Ausländeranteil an den Hauptschulen im Schuljahr 2000/01 mit 17,6 % der höchste unter allen allgemeinbildenden Schularten. Davon entfallen 40,8 % der ausländischen Schüler auf die Hauptschule und weitere 14,1% auf die integrierte Gesamtschule. Diese Schularten werden nur von 16,3 % bzw. 8,6% der entsprechenden deutschen Schüler besucht. Diese besuchen dagegen zum größeren Anteil das Gymnasium (38,7 % der deutschen gegenüber 18,9 % der ausländischen Schüler des Sekundarbereichs), die Realschule (21,1 % gegenüber 17,4 %), die Schularten mit mehreren Bildungsgängen (7,5 % gegenüber 1,6 %) sowie die freien Waldorfschulen (1,2 % gegenüber 0,3 %). Eine beachtliche regionale Unterscheidung bei den genannten Zahlen in den Bundesländern ist nicht auszuschließen.

Im Schuljahr 2000/2001 verließen 20,3 % der ausländischen Schüler die allgemeinbildenden Schulen Deutschlands ohne Hauptschulabschluss. Gegenüber der Gesamtzahl der Schüler sind ausländische Schüler mehr als doppelt so oft ohne Hauptschulabschluss. Vergleicht man die Ausbildungssituation im Jahre 1997, bekamen 60,8 % der deutschen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz, während nur 37,3 % der ausländischen Jugendlichen in den Genuss einer Ausbildung kamen.

Ähnlich sind ausländische Jugendliche als Auszubildende viel zu wenig in qualifizierten Dienstleistungsbereichen sowie den neuen Berufen vertreten.

Trotz aller Lippenbekenntnisse bleibt die ausländische Herkunft in Deutschland ein Faktor, der zu ungleichen Bildungschancen führt. Die Ergebnisse des Schulleistungstests „PISA“ liefern die Erkenntnis, dass in keinem anderen Industrieland die soziale Herkunft so entscheidend für den schulischen Erfolg ist wie in Deutschland. Gleichwohl wird damit vor Augen geführt, dass der schulische Misserfolg der Immigrantenkinder nicht allein durch kompensatorische Maßnahmen beseitigt worden ist. In diesem Sinne ist der Stellenwert der Immigrantensprachen in der Integrationspolitik von besonderer Bedeutung. Die Wissenschaftler haben mehrfach nachgewiesen, dass das Erlernen der Muttersprache eine Voraussetzung für die kognitive Entwicklung des Kindes ist. Daher resultieren aus der Vernachlässigung der Muttersprache schulische Schwierigkeiten. Auch wenn dies nicht der einzige Grund für das schulische Versagen ist, muss die Förderung der Muttersprache in den pädagogischen Konzepten berücksichtigt werden, damit das kognitive Potenzial der Kinder kontinuierlich aufgebaut werden kann. Das Argument, die sprachliche Integration sei durch mehr Konzentration auf die Zweitsprache Deutsch zu erreichen, ist gerade wegen der Verbindung zwischen der Muttersprache und kognitiver Entwicklung des Kindes zu widerlegen. Die Aussage, dass die Ausbildung in der Muttersprache auch den Erwerb der Zweitsprache begünstigt, basiert ebenso auf einer wissenschaftlichen Grundlage. Ein weiterer Zusammenhang, nämlich die Beziehung zwischen Sprachentwicklung und Identitätsbildung, spricht auch für die Förderung der Muttersprache neben der deutschen Sprache. Eine gesunde bi- bzw. multikulturelle Identitätsbildung sowie eine solide kognitive Entwicklung und damit der Erfolg der Immigrantenkinder, kann nicht unmittelbar vom Elternhaus abhängig gemacht werden. Bedenkt man, dass die Mehrheit der Immigrantenkinder aus sozial- und bildungsschwachen Familien stammt, wird klar, dass sie ihre Schullaufbahn mit kognitiven Nachteilen antreten, die zum schulischen Versagen führen.

Weiterhin fehlen den Eltern die Informationen und Kompetenzen für die Bewältigung der immigrationsbedingten Anforderungen, z. B. den Umgang mit der Zweisprachigkeit oder die Planung der Schullaufbahn. Um aus diesen Gegebenheiten heraus den Immigrantenkindern eine geeignete Förderung und Chancengleichheit im Bildungssystem zu bieten, muss ein qualitativ hochwertiger stehender muttersprachlicher Unterricht im öffentlichen Schulsystem entsprechend gefördert werden.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund ist in Deutschland die Frage nach der Leistungsfähigkeit von Schülern/Schülerinnen seit einiger Zeit Gegenstand der öffentlichen bildungspolitischen Debatte. Besonders infolge internationaler Vergleiche (vor allem TIMSS Studie (1995) und PISA (2000)) beschäftigen sich deutsche Schulforscher intensiv mit dem Thema „Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule“.

Die tiefgreifende Legitimationskrise des deutschen Schulwesens führt auch zu bildungspolitischen Entscheidungen auf Bundes- und Länderebene. Mit dem sogenannten 'Konstanzer

¹ Quelle: Statistisches Bundesamt und Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister Konferenz Nr.163-October2002

Beschluss' vom Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz Qualitätssicherung zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit gemacht. Die Kultusministerkonferenz sah es schon damals als zentrale Aufgabe an, die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Die Kultusminister/-innen der Länder waren sich darin einig, in den Qualitätsbestrebungen für das Schulwesen besondere Beachtung auf muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen zu legen. Desgleichen seien soziale Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen), wie z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, problemlösendes Denken und selbstständiges Handeln angesichts der Anforderungen der Arbeitswelt sowie infolge des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels, zu berücksichtigen.

In Konstanz wurde vereinbart, dass eine Amtschefkommission, bestehend aus Vorsitzenden des Schulausschusses und Experten aus wissenschaftlichen Instituten, einen Vorschlag für die Konzeption, Organisation und Finanzierung der schulischen Qualitätssicherung erarbeitet.

Zugleich gab die Kultusministerkonferenz internationale Vergleichsstudien (PISA-Projekt, IGLU) in Auftrag, in denen die Durchführung regelmäßiger, länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern vereinbart wurde.

Die Vorstellung der Ergebnisse der Pisa-Studie (2000) bestätigte erneut die großen Herausforderungen für das deutsche Bildungswesen. Der im September 2003 vorgestellte Bildungsbericht für Deutschland weist darauf hin, dass sich die Kultusminister/-innen auf gemeinsame, anspruchsvolle Bildungsziele und Standards verständigen und Verfahren entwickeln müssen, mit denen die Wirksamkeit des Bildungssystems regelmäßig und systematisch überprüft werden kann. Laut dieser Situationsanalyse muss auch stärker auf die Bereitstellung ausreichender Ressourcen für Bildung, Erziehung und Gewährung der Bildungschancen mit wirksamerer, individueller Förderung geachtet werden. Diese Anforderungen sind die zentralen Aspekte der gegenwärtigen Bildungsdebatte in Deutschland.

In Deutschland sehen alle Bundesländer die Verbesserung der Schulqualität als eine wichtige Aufgabe an. Jedoch sind die Strategien der einzelnen Länder unterschiedlich. Wenn Einzelheiten außer acht gelassen werden, gibt es zwei Haupttendenzen: Einige Länder, wie Bayern und Baden-Württemberg, setzen ihre Qualitätsbestrebungen innerhalb der traditionellen Strukturen ein, während die anderen darauf abzielen, die bestehenden Aufgabenbereiche neu zu definieren. Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Hessen gehören zu der zweiten Gruppe. Bremen, Nordrhein-Westfalen und Hessen sind die ersten Länder, die auf einen Perspektivenwechsel im Verhältnis von Schulaufsicht und Schule gesetzt haben.

Nach Arnold bedeutet Qualitätsentwicklung im Schulwesen „*die planvolle und systematische Entwicklung und Anwendung eines konzeptionellen Rahmens zur Ermöglichung nachhaltiger Bildungsprozesse von Schüler/-innen*“ (Arnold, 2000, S.16). Maßnahmen und Methoden für die Weiterentwicklung des Schulwesens beziehen sich auf die folgenden Handlungs- und Entscheidungsebenen:

- nationale Ebene (politisch-administrative Ebene)
- regionale Ebene
- Schulebene
- Unterrichtsebene

Jede dieser Ebenen hat ihre eigenen Funktionen, wobei die Aktivitäten idealerweise in einem ganzheitlichen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig ergänzen.

Die aktuellen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Deutschland richten sich überwiegend an die Schul- und Unterrichtsebene. Die Vergleichbarkeit der fachlichen Anforderungen und zuverlässigen Leistungsbewertung sind hierbei von besonderer Bedeutung: „*In landesweiten Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten überprüfen die Länder in eigener Verantwortung, in welchem Umfang die Standards erreicht werden. Dieses Verfahren dient der Qualitätssicherung und begleitet den Lernprozess*“ (KMK Beschluss: Mai 2002). Die Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität durch Vergleichsarbeiten ist zunächst auf bestimmte Fächer und Jahrgänge (nach Entwicklungsstand der schulischen Qualitätsarbeit der Länder) beschränkt. Die Fächer Deutsch, Mathematik, Physik und die erste Fremdsprache sind die Kernfächer, die zuerst in diesem Verfahren in Frage kommen. Jedoch auch die Einbeziehung von Nebenfächern in die schulische Qualitätsarbeit ist von besonderer Bedeutung, denn für eine ganzheitliche Schulentwicklung müssten sich die Leistungsanforderungen auf alle Fächer schulischen Lernens erstrecken. Darüber hinaus ist dadurch eine Wechselwirkung zwischen dem Ansehen des Faches und der Motivation der Lehrkräfte, die in „weniger wichtigen“ Fächern eingesetzt sind, zu erwarten. Aufgrund dieser Gegebenheiten und nicht wegen der integrationspolitischen Relevanz des Erwerbs der Muttersprache ergibt sich die Frage für die vorliegende Arbeit, wie die Wirksamkeit des Türkischunterrichts zu optimieren ist.

1.2 Untersuchungsgegenstand und Forschungsgrundlage

Das Interesse an Effektivität und Weiterentwicklung des Türkischunterrichts ist während meiner langjährigen Tätigkeit als Türkischlehrerin im deutschen Schuldienst entstanden. Anstellungen an verschiedenen Schulen sowie Aufgaben, die über die Unterrichtstätigkeiten hinaus gingen, ermöglichten einen informellen Austausch mit zahlreichen Kolleginnen Kollegen und sowie Vorgesetzten über die bestehenden Verhältnisse im Türkischunterricht.

Unabhängig von der Staatsangehörigkeit der Gesprächspartner basieren die allgemeinen Theorien über die Güte des Türkischunterrichts mehr auf den momentan vorherrschenden Meinungen und Vorurteilen als auf fundierten Kenntnissen. Diese Wahrnehmung ist auf den ersten Blick als „subjektiv“ einzuordnen. Doch zeigen weitere Recherchen in den letzten Jahren, dass das Sprachvermögen und der Erwerb der Zweitsprache sowie die damit verbundenen schulischen Leistungen der nicht deutschen Kinder Anregungen für verschiedene Ideen, Projekte, Modellversuche und Forschungen gegeben haben. Ebenso ist die bilinguale und -kulturelle Situation dieser Kinder von Psychologen, Sozial- und Erziehungswissenschaftlern durch zahlreiche Untersuchungen belegt. Dabei ist auffällig, dass sich die Veröffentlichungen im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts auf Erfahrungsberichte, rechtliche bzw. statistische Informationen zum Unterricht sowie die berufliche Situation ausländischer Lehrer/-innen in Deutschland beschränken. Aus diesem Grund hat sich der Türkischunterricht als Gegenstand der Untersuchung herauskristallisiert. Die Gegenüberstellung der Schülerleistungen im muttersprachlichen Türkischunterricht und die damit verbundenen Faktoren sollen den ersten Schritt für die Erhöhung der Wirksamkeit dieses Unterrichtsangebotes bilden.

Im Interesse der Qualitätssicherung liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf der Unterrichtsebene. Geprüft wird die Frage, ob die Klärung von Leistungsanforderungen, Beurteilungskriterien und Verfahren zu einer professionellen Entwicklung der Lehrkräfte selbst und zur Entwicklung einer Fachkultur für Türkischunterricht beitragen kann.

Ausgehend von dieser Leitfrage sind die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden - innerhalb eines Qualitätszirkels – an vereinbarten Vorgehensweisen zu überprüfen. Weiterhin werden die festgelegten Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien einen Vergleich der Leistungen in den Gruppen ermöglichen. Dieser Vergleich soll Erkenntnisse über den Unterrichtsverlauf und die damit verbundenen Faktoren erbringen.

Die Untersuchung geht qualitativ-empirisch der Frage der Effektivitätssteigerung des muttersprachlichen Türkischunterrichts nach. Sie versteht sich als eine explorative/deskriptive Studie, die den Ist-Zustand von „erreichtem Leistungsniveau der Schüler/-innen am Ende der Sekundarstufe I“ darstellt und die möglichen Wirkungszusammenhänge aufzeigt.

Bevor diese Frage anhand eines empirischen Verfahrens überprüft wird, werden zunächst Hintergrundinformationen aufgearbeitet. In Abschnitt 2 wird ein Rückblick auf die historische Entwicklung des Bildungsbereichs dargestellt. Es erfolgt dann eine Annäherung an das Thema Qualität und Qualitätssicherung im marktwirtschaftlichen und schulischen Bereich (Ab-

schnitt 3). In Abschnitt 4 geht es um die Schulentwicklung und den muttersprachlichen Türkischunterricht in Nordrhein-Westfalen. Die inhaltlichen Zielsetzungen der Arbeit, die ausgewählten Forschungsstrategien und Untersuchungsdesign werden in Abschnitt 5 vorgestellt. Das Auswertungsverfahren in Bezug auf die Fragestellungen über die Lehrkräfte und dessen Ergebnisse werden in Abschnitt 6 präsentiert und diskutiert. In Abschnitt 7 werden die durchgeführten Workshops zur Evaluation des Unterrichts und deren Ergebnisse dargestellt. Nach Ausführungen zur Befragung der Schüler/-innen in Abschnitt 8 werden in Abschnitt 9 die Erhebungen der Schriftsprachliche Leistungen vorgestellt, Die Ergebnisse der Parallelarbeit sind aus dem Abschnitt 10 zu entnehmen. Der Abschnitt 11 eröffnet einen allgemeinen Einblick zu den wichtigsten Erkenntnissen der Schülerleistungen. Im Kapitel 12 letztlich wird der Fokus aus den gewonnenen Erkenntnissen der Studie in die Zukunft gerichtet und es werden konkrete Handlungsalternativen für die Weiterentwicklung und Optimierung des Türkischunterrichts an deutschen Schulen vorgeschlagen.

2 DAS INTERESSE AN QUALITÄT IM BILDUNGSWESEN

- HINTERGRUNDINFORMATIONEN -

2.1 Historischer Kontext

Kritik an Bildungseinrichtungen, Diskussion über die Ziele und Inhalte von Erziehung und Unterricht sowie Organisationsformen und Struktur der Bildungsinstitutionen sind eng mit den politisch-ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Veränderungen verbunden. Vor diesem Hintergrund erfolgt nun eine Zusammenfassung der Bildungsreformen. Da die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) auf der westeuropäischen Ebene eine erhebliche Rolle in der Bildungspolitik spielt, werden die Bildungsaktivitäten dieser Organisation bei der Darstellung im Vordergrund stehen.

Der notwendigerweise vorgenommene punktuelle Überblick in diesem Abschnitt, zeigt zugleich die Schwächen einer Kurzdarstellung auf: Kontraste zwischen einer Periode zu einer anderen werden stark vereinfacht bzw. wirken.

Entstehung und Entwicklung der OECD

Als eine Grundlage für die Verwaltung der amerikanischen Hilfe (Marshallplan) zum Wiederaufbau Westeuropas nach dem 2. Weltkrieg wurde im April 1948 die „Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit“ (Organisation for European Economic Co-operation - OEEC) gegründet. Mit Hilfe des Kooperationsprogramms sollten die Mitgliedsländer ein gemeinsames Konzept zum wirtschaftlichen Wiederaufbau und zur Zusammenarbeit erarbeiten und umsetzen. Die OEEC wurde ihrerseits 1961 in die Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) überführt.

Die OECD setzt die Bildung in Bezug zur Wirtschafts-, der Sozial- und Umweltpolitik. Der Grund dafür liegt in der Erkenntnis, dass die Ausbildung und Qualifikation sowie die soziale und kulturelle Entwicklung für das Wirtschaftswachstum wichtige Faktoren sind.

Die Aktivitäten der OECD im Bildungsbereich werden in vier Programmbereichen durchgeführt. Für die zentralen Themenbereiche ist der Ausschuss für Bildung (Education Committee – EDC) zuständig.

Eine separate Struktureinheit, das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Centre for Educational Research and Innovation - CERI), befasst sich mit internationalen Bildungsindikatoren, forscht im Bereich neuer Lehr- und Lernmethoden und fördert den internationalen Dialog zu Bildungsfragen zwischen den Mitgliedsländern.

Die Arbeit des EDC und des CERI umfasst alle Phasen der Bildung bzw. der Erziehung, von der Frühkindheit bis zum lebenslangen Lernen.

Die beiden anderen Programmbereiche befassen sich mit dem Schulbau (Programme on Educational Building – PEB) und von Hochschuleinrichtungen (Institutional Management in

Higher Education – IMHE).

Im Bereich der Bildungsfragen bestehen enge Beziehungen zwischen der OECD und dem Europarat. Ebenfalls beteiligt sich die EU Kommission an der Arbeit der OECD. Mit der UNESCO arbeitet die OECD besonders im Bereich der Bildungsstatistik zusammen. Die einzigen Nichtregierungsorganisationen, zu denen die OECD institutionelle Beziehungen hat, sind das Business Advisory Committee (BIAC) und das Trade Union Advisory Committee (TUAC). Beide Organisationen vertreten die Interessen der Arbeitgeber bzw. der Gewerkschaften und haben ihre eigenen Bildungsausschüsse.

2.2 Bildungsaktivitäten der OECD

Das Interesse der OECD an Bildungsfragen geht bis in die 50er Jahre zurück, also bis in die Zeit, die von wirtschaftlichem Wachstum und damit verbundener Bildungsexpansion geprägt war. Als das Ziel "wirtschaftlicher Wiederaufbau Europas" Mitte der fünfziger Jahre erreicht war, standen im Mittelpunkt der OEEC-Arbeit die Steigerung der Produktivität und die Beseitigung des zu erwartenden Mangels an naturwissenschaftlichem und technischem Personal. Die Bemühungen der OEEC beschränkten sich damals hauptsächlich auf die erstmals durchgeführten Untersuchungen und deren Ergebnisse (1955 - 57) über Angebot und Nachfrage hochqualifizierter Ingenieure und der Berufsbildung in bestimmten Wirtschaftssektoren¹.

Im Jahre 1957 verursachte der sogenannte „Sputnikschock“ - der Start des sowjetischen Satelliten Sputnik -, in allen westlichen Industrieländern Reformbestrebungen im Bildungswesen. Die technischen Fortschritte des Ostblocks wurden der Qualität des sowjetischen Bildungssystems zugeschrieben.

Als direkte Folge des Sputnikschocks wurde in den USA das „National Defence Education Act“ (1958) erlassen, das zum ersten Mal jedem das Recht auf eine formale Bildung und auf die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten versprach. Dazu wurde die Aktualisierung des Curriculums in den Naturwissenschaften und der Mathematik sowie die Ausarbeitung neuer Unterrichtsmaterialien mit starker finanzieller Unterstützung des Verteidigungsministeriums in Gang gesetzt.

Zur gleichen Zeit wurde in Westeuropa eine zunehmende technologische Rückständigkeit befürchtet und die Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitutionen in Frage gestellt. Die rasche Entwicklung der Technik in der Sowjetunion und die Abhängigkeit der Wirtschaft und des nationalen Wohlstands von Naturwissenschaft und Technik in den USA nährten die Zweifel an der Effizienz der europäischen Schulen.

¹ „Shortages und Surpluses of Highly Qualified Scientists and Engineers in Western Europe“ (Paris 1955) und „The Problem of Scientific and Technical Manpower in Western Europe, Canada and the United States“ (Paris 1957) gelten als wichtige Untersuchungen der OEEC auf diesem Gebiet.

Da die voraussichtliche technologische Rückständigkeit einfach nicht hingenommen werden konnte, war es für die europäischen Länder geboten, ihre Kapazitäten in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen zu erweitern.

Im November 1959 hielt die OEEC in Den Haag eine Konferenz mit dem Titel „Conference on Forecasting Future Requirements of Scientific and Technical Personnel“ ab. Der Konferenzbericht „Forecasting Manpower Needs for the Age of Science“ (Paris, 1960) stellte die erste große methodische Vergleichsuntersuchung über den Bestand, die Ausbildung und den zukünftigen Bedarf an naturwissenschaftlichem und technischem Personal dar. Das Hauptaugenmerk lag auf der Beziehung zwischen den bildungspolitischen Maßnahmen und dem Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. Dementsprechend wurde in den folgenden zwei Jahren eine Untersuchung über die Ausgaben in den bestehenden Bildungssystemen im Sekundar- und Hochschulbereich in den Mitgliedstaaten durchgeführt.

Diese Untersuchungen eröffneten das Zeitalter der Bildungsökonomie und -planung, die in den 60er Jahren die Bildungspolitik beeinflussten.

Nach der Umwandlung der OEEC in die OECD (1961) war Wirtschaftswachstum ein verstärkt angestrebtes Ziel aller Regierungen der OECD-Mitgliedstaaten. Von 1960 bis 1970 sollte ein Wachstum von 50 % des Bruttosozialproduktes in allen OECD-Ländern erreicht werden. Gleichzeitig bereitete die Humankapitaltheorie eine Basis für die Bildungspolitik vor: „...Mehr Bildung für mehr Menschen“ wurde einer der wichtigsten Faktoren für den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt.

Auf dieser Grundlage hielt die OECD im Oktober 1961 in Washington eine Konferenz über "Economic Growth and Investment in Education" ab. Angesichts der Wechselwirkungen zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum war Bildungsplanung das zentrale Anliegen der Konferenz.

Die vorgelegten Hochrechnungen über den Anstieg der Schüler- und Studentenzahlen bis 1970 zeigten, dass sich die Bildungsexpansion auf den Sekundar- und Hochschulbereich konzentrieren würde. Die Schätzungen für die unterschiedlichen Altersgruppen und den Bedarf an Lehrern waren wie folgt (vgl. OECD, 1966, S. 160):

Zunahme der Schüler/Studentenzahlen

| | |
|---------------|------------------------------------|
| 5 - 14 Jahre | 8 Millionen oder Zunahme um 18 % |
| 15 - 19 Jahre | 4,5 Millionen oder Zunahme um 94 % |
| 20 - 24 Jahre | 0,8 Millionen oder Zunahme um 83 % |

Zunahme der Lehrer für Schüler/Studenten im Alter von

| | | |
|---------|---------|-----------|
| 5 - 14 | 400 000 | oder 28% |
| 15 - 19 | 280 000 | oder 110% |
| 20 – 24 | 50 000 | oder 81% |

In bildungspolitischer Hinsicht rief die Washingtoner Konferenz ein günstiges Klima für die

Ausweitung des Bildungswesens hervor. Sie lieferte die fachliche Legitimation für zusätzliche Investitionen der Regierungen in das Bildungswesen. Nach der Washingtoner Konferenz leitete die OECD zahlreiche Maßnahmen ein um, das Wachstumsziel des Bildungssystems zu erreichen.

Bereits um 1965 wurden die Zielwerte der Washingtoner Konferenz für die meisten OECD-Länder erreicht und im Bereich der Hochschulbildung sogar übertroffen.

2.2.1 Begabungsreserve und Chancengleichheit

Außer den wirtschaftlichen Aspekten kamen auf der Washingtoner Konferenz auch die gesellschaftlichen Ziele der Bildung zur Debatte, da die Bildung als demokratisches Grundrecht betrachtet wurde. Durch die Demokratisierung der Bildungsbeteiligung sollten alle Bürger ohne Rücksicht auf Herkunft und Einkommen die gleichen Bildungschancen bekommen, um am politischen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Zahlreiche Untersuchungen in den 40er und 50er Jahren stellten fest, dass viele Jugendliche aus bescheiden sozialen Verhältnissen, trotz ihrer guten schulischen Leistungen, in den weiterführenden Schulen und Universitäten unterrepräsentiert waren. Auch andere Faktoren, wie z. B. Geschlecht, geographische Aspekte, Rasse usw. wirkten in diese Benachteiligung hinein.

Vom wirtschaftlichen Aspekt her wurde diese Erkenntnis als „losses of talent“ betrachtet, insofern ein erheblicher Teil „des geistigen Potentials der Bevölkerung ungenutzt blieb“ (OECD, 1996, S.124). Der Verlust für das Individuum und der Verlust für die Gesellschaft wurden in der Bildungspolitik mit zwei Schlüsselbegriffen zusammengefasst: „Chancengleichheit“ und suche nach „Begabungsreserve“.

2.2.2 Probleme der Bildungsentwicklung

Bis zum Beginn der 70er Jahre erlebten die OECD-Mitgliedstaaten eine sehr schnelle Ausweitung der Bildungssysteme, die beträchtliche personelle und finanzielle Ressourcen erforderte. Von 1960 bis 1975 stieg die Aufnahmerate im Bildungswesen in den OECD-Ländern insgesamt um 35 %. Im gleichen Zeitraum wurden 58 % Wachstum der Aufnahme im Sekundarbereich verzeichnet, dann folgte der Primarbereich. Die höchste Wachstumsquote wies der Hochschulbereich auf. Die jährliche Immatrikulationsrate lag in diesem Zeitraum je nach Mitgliedsland zwischen 5 % und 12 %. 1975 nahm fast ein Viertel der gesamten Bevölkerung der OECD (180 Millionen Menschen) als „Vollzeitschüler/Studenten“ an institutionalisierter Bildung teil. Dazu befanden sich noch einmal ungefähr 15 - 20 Millionen Menschen in einer Teilzeitausbildung. 2,8 % der Bevölkerung, d. h. neun Millionen Menschen waren 1975 als Lehrer tätig, dazu kam noch nicht unterrichtendes Personal im Bildungsbereich. Die Kosten für das Bildungswesen stiegen in den OECD-Ländern um durchschnittlich 15,1 % pro Jahr, somit je nach Land 4 - 5 % schneller als das Bruttosozialprodukt.

Diese quantitative Expansion im Bildungsbereich war auf den Schneeballeffekt zurückzuführen. Zusätzlich zu dem wirtschaftlichen und politischen Zusammenhang nährten weitere kausale Verbindungen diese Explosion im Schul- und Hochschulbereich. Dazu gehörten:

- ein starker Bevölkerungsanstieg nach dem Krieg,
- steigende private Einkommen,
- neue aufstiegsbetonte Wünsche der Bürger,
- flexible Staatshaushalte aufgrund zunehmender öffentlicher Steuereinnahmen,
- rasche Entwicklung und Wandel in den Produktionsstrukturen.

All dies brachte einen so schnellen sozialen Wandel mit sich, dass die Bildungsplanung mögliche Auswirkungen auf die Gesellschaft berücksichtigen musste. Außerdem erforderten die strukturellen Reformen im Bildungsbereich Bemühungen im Bereich der Bildungsforschung, Entwicklung und Innovation.

Nach einer Dekade des Bildungswachstums setzte die OECD ihre Kapazitäten für eine Untersuchung der Bildungsbilanz der 60er Jahre ein². Diese Untersuchung erfolgte in Form einer Reihe von Einzeluntersuchungen, die verschiedene Aspekte des Bildungswachstums darstellte. Sie war zugleich das Hintergrundmaterial für die „Paris Conference on Policies for Educational Growth“ (Pariser Konferenz über die Politik des Bildungswachstums) 1970. Auf dieser Konferenz wurden die Ziele der Vergangenheit geprüft, die Erfahrungen analysiert, die gegenwärtigen Probleme betont und die zukünftigen Aufgaben formuliert.

Trotz einer erfolgten Bildungsexpansion in allen OECD-Länder und zunehmenden Planungsaktivitäten erwies sich die Zwischenbilanz als enttäuschend. Es wurde zwar, mit in den Mittelmeerstaaten, in den 60er Jahren die Pflichtschulzeit für 6 - 15 Jährige vollständig verwirklicht und die Zahl der Jugendlichen, die freiwillig auf Vollzeitbasis die Sekundarstufe II besuchten, stieg stark an. Aber die Ausweitung des Bildungsbereichs in den 60er Jahre hatte das Schulsystem und seinen Inhalt nicht bedeutend verändert. Darüber hinaus wurde in einigen Kreisen behauptet, die Expansion ginge mit einem relativen Absinken der Bildungsqualität einher.

Durch die Expansion im Sekundarbereich entstand eine starke Nachfrage im Hochschulbereich, die enorme zusätzliche Mittel erforderte. Da sich Herkunft, Verhaltensmuster, Erwartungen und Fähigkeiten der Studenten/Studentinnen zunehmend unterschieden, mussten erst neue Formen von Hochschulinstitutionen und neue Wahlmöglichkeiten geschaffen werden.

Es wurde auch festgestellt, dass die sozialen Ziele der Bildungsexpansion nicht erreicht

² Später hieß der Untersuchungsbericht (1971) „Untersuchung des Bildungswachstums“ (Educational Growth Review)

worden waren. Die Gewährleistung der Chancengleichheit, der größeren beruflichen Wahlmöglichkeiten oder die gerechtere Verteilung des Einkommens waren schwieriger als ursprünglich angenommen.

Schon Ende der 60er Jahre wurde die ungerechte soziale Selektionsfunktion der Schule zu einem beherrschenden Thema der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion. Vor allem die Studentenbewegung übte massive Kritik am Bildungssystem, dass nicht die Leistungen der Schüler/-innen, sondern die soziale Herkunft den Schulerfolg bestimmte, und wurde dabei durch Forschungsergebnisse unterstützt. Während die Studierenden die bestehende interne Struktur des Bildungswesens sowie die Inhalte bzw. Methoden kritisierten und Mitbestimmung bei der Gestaltung der Universitäten forderten, warnten die Wirtschaftswissenschaftler vor einem „Überangebot“ an Hochschulabsolventen. Die Sorge der Studenten um die beruflichen Aussichten nach dem Universitätsabschluss, insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen stellte ein weiteres Motiv der Studentenunruhen dar.

Im Hinblick auf die oben skizzierten Probleme des Bildungswachstums leitete die Pariser Konferenz eine Akzentverschiebung der Arbeit der OECD im Bildungsbereich ein. Die zentrale Aussage der Konferenz lautete, dass Bildungspolitik quantitatives Wachstum mit den qualitativen Zielen stärker verbinden muss. Somit bildete dieser Konferenz einen Wendepunkt in der Bildungsplanung der OECD³:

Bildungsplanung sollte

- langfristig orientiert und umfassend sein
- mit der allgemeinen Wirtschafts- und Sozialpolitik abgestimmt werden
- formale und informelle Bildungsaktivitäten beinhalten
- möglichst viele Bürger am Entscheidungsprozess beteiligen.

Damit standen in den 70er Jahren Entwicklungsaspekte des Wachstums und folglich pädagogische Aktivitäten im Mittelpunkt. Dennoch waren die aufgestellten Forderungen an die zweite Generation der Bildungsplanung nach wie vor dieselben, hervorgehend aus dem Glauben, dass ein kontinuierliches Bildungswachstum gleichermaßen ein Wirtschaftswachstum herbeiführen würde. Kurz vor der Pariser Konferenz wurde das Wirtschaftswachstumsziel für den Zeitraum 1970 bis 1980 für die OECD-Länder auf ca. 65 % festgelegt. Zu diesem Zeitpunkt war es nicht vorherzusehen, dass die erste Ölkrise dieses Ziel gefährden würde. Ebenso wenig waren die Auswirkungen demographischer Entwicklungen auf den Bildungs-

³ Die Merkmale der ersten und zweiten Generation der Bildungsplanung wurden von Werner Clement gegenübergestellt (s. OECD: Alternativen der langfristigen Bildungsplanung, S. 16.)

bereich abzusehen.

Innerhalb der OECD wurde die neue Orientierung durch die 1968 gegründete Einrichtung CERI (Centre for Educational Research and Innovation) institutionalisiert. Hierbei wurde die Bildungsplanung umfassender definiert und zunehmend als eine soziale Dienstleistung angesehen, wie z. B. die Rolle der Bildung bei der Betreuung von Kleinkindern, die Dienstleistungen für die Familie im Kontext der veränderten gesellschaftlichen Rolle der Frau, die Eingliederung der Jugendlichen in das Arbeitsleben. Probleme der Umweltverschmutzung und Lebensqualität traten in den Vordergrund, so dass die ökonomische Dimension unter Nebenbedingungen formuliert wurde.

In der Zeit nach der Pariser Konferenz konzentrierte sich die OECD auf spezifische Bildungsprobleme, um die Effektivität der Bildungssysteme zu steigern. Obwohl die Bemühungen überwiegend im Mikrobereich stattfanden, musste ein Gleichgewicht in den Ansätzen des Mikro- und Makrobereichs gefunden werden.

Bei der Innovationsbewegung hatten in den 70er Jahren die Ausbildung und Aufgaben der Lehrer einen zentralen Stellenwert. Es wurden ausführliche Untersuchungen über den veränderten Kontext der Lehrtätigkeit durchgeführt. Neue Maßstäbe in der Lehrerbildung, Aufwertung des Lehrerstatus und die Konsequenzen für Kosten bzw. Planung waren die Themenbereiche, die die qualitativen und quantitativen Aspekte der Lehrpolitik verknüpften. In Anbetracht der Lehrpolitik der 60er Jahre bekamen die erneuerten Lehrerfortbildungssysteme in den 70er Jahren höchste Priorität. In der ersten Expansionsphase wurde die notwendige Zahl der Lehrer durch provisorische Maßnahmen erreicht. In den meisten Fällen wurden die Einstellungskriterien herabgesetzt, in vielen Ländern entsprach der Anteil von Lehrern ohne Lehrbefähigung 10 - 15 %. Ein Drittel der naturwissenschaftlichen Fächer wie Mathematik und Technik wurde von unzureichend qualifizierten Lehrern erteilt. Fachfremdunterricht, Überstunden oder Anhebung des Ruhestandsalters von Lehrkräften waren auch keine Seltenheit. Dieses Erbe der 60er Jahre stellte eine Belastung für die Lehrpolitik in den 70er Jahren dar.

Das nächste Thema im Mittelpunkt der Bildungsreform war die Curriculumentwicklung. Die Arbeit auf diesem Gebiet beinhaltete einerseits die allgemeinen Prinzipien und andererseits die technischen Verfahren der Curriculumveränderung. Dieser Veränderungsprozess brauchte eine lange Vorbereitung, eine Erprobungsphase und musste von Lehrerfortbildungsmaßnahmen begleitet werden. Durch die aktive Beteiligung der Schulen, Lehrer und Schüler entwickelte sich das Konzept „School-Based Curriculum Development“.

Das Interesse an der schulnahen Curriculumentwicklung lag einerseits an der allgemeinen politischen Tendenz zu Forderungen nach größerer Autonomie und Mitbestimmungsrecht im öffentlichen Leben, andererseits an der Kritik an den zentral gesteuerten Curricula. Da die zentral gesteuerte Curriculumentwicklung weit von den Realitäten und Bedürfnissen der Schulen entfernt war, erwiesen sie sich als wenig erfolgreich und vor allem als wenig motivierend für die Lehrer. Eine Reihe von Fallstudien zur schulnahen Curriculumentwicklung,

die in vielen Ländern durchgeführt worden war, kam zu der Schlussfolgerung, dass die Schulen und ihre Lehrkräfte ausreichende Freiheiten haben sollten, um auf die neuen Anforderungen kreativ reagieren zu können.

In sozialpolitischer Hinsicht verfolgte man in den 70er Jahren die Hoffnung auf Chancengleichheit. Demgemäss hatten die Programme für benachteiligte Bevölkerungsgruppen in der Arbeit der CERl eine hohe Priorität.

Auf der analytischen Ebene untersuchte man alternative Innovationsstrategien zur Förderung der Chancengleichheit. Auf der experimentellen Ebene wurden konkrete Programme für die Förderung sozial und kulturell benachteiligter Gruppen durchgeführt.

Das Konzept kompensatorische Erziehung, das schon in früheren Aktivitäten der OECD Aufmerksamkeit bekommen hatte, stellte die Basis für das Projekt „Early Child Education-ECE“ dar. Durch die Erkenntnisse über Intelligenzentwicklung im frühen Kindesalter und den entscheidenden Einfluss auf die Lebenschancen wuchs Anfang der 70er Jahre das Interesse an der Vorschulerziehung. Weiterhin sollte die Vorschulerziehung zur Entlastung der Familien dienen. Besonders die Fragen der Kinderbetreuung in Zusammenhang mit der Rolle der Frauen in der Wirtschaft ebneten Wege für weitere Modellprojekte.

2.2.3 Veränderungen in den Bildungsstrukturen

Die Ausdehnung der Pflichtschulzeit brachte einen allgemeinen Trend zu einer erweiterten Einheitsschule für den Sekundarbereich I. Folglich hat in der ersten Bildungsexpansionsperiode der Primarbereich seine Funktion als „Endstation“ eingebüsst. Die Sekundarstufe I verlor ihren selektiven Charakter, da sie Allgemeingut geworden war.

Die Ablösung selektiver Schulsysteme wurden ebenfalls durch die Einführung der Gesamtschule unterstützt. Die ersten Beispiele der Gesamtschulen finden sich schon in den 50er Jahren in Norwegen und Schweden. Der Grundgedanke, möglichst viele junge Menschen optimal zu fördern, beeinflusste die Einführung dieser Schulform bzw. ihrer Abwandlungen während der 60er und 70er Jahre in positiver Weise in den meisten europäischen Ländern. Allerdings erfuhr diese Schulform in einigen Ländern mit ausgeprägten selektiven Bildungsstrukturen heftigen Widerstand. Dazu gehörten insbesondere Österreich, die Schweiz und die meisten Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland.

Durch die Umstrukturierung der Sekundarstufe I entstand in den 70er Jahren eine starke Nachfrage nach einer Sekundarstufe II und in Folge dessen eine starke Nachfrage des Hochschulsektors. Es wurde vorhergesagt, dass der Anteil der Schülerzahlen der zwischen 15- und 18-Jährigen in den 80er Jahren weiter ansteigen würde. Diese Gegebenheiten machten in der zweiten Bildungsexpansionsphase sowohl strukturelle Veränderungen für die Sekundarstufe II als auch für den Hochschulsektor unumgänglich.

Die neuen Ziele und die strukturelle Umgestaltung der Sekundarstufe II waren mit vielfältigen Problemen verbunden; z. B. waren die allgemeinbildenden Aufgaben der Sekundarstufe II

nicht besonders dazu geeignet, die Beschäftigungsmöglichkeiten zu fördern. Mit der neuen Zusammensetzung der Schülerschaft im Sekundarbereich II mussten der berufsbildende und der fakultative Bereich zu einer weiterführenden Schulfunktion verknüpft werden. Die Schwierigkeiten in diesem Punkt lagen hauptsächlich im traditionell aufgebauten Bildungssystem. Vor dem zweiten Weltkrieg waren besonders in den westeuropäischen Ländern, bei denen die Bildungssysteme vertikal und hierarchisch gegliedert waren, die Allgemein- und Berufsbildung deutlich voneinander getrennt. Weiterhin wurde damals die Berufsbildung als etwas für die Armen, die weniger Begabten angesehen. Die selektive Funktion der Bildungseinrichtungen zu Gunsten der privilegierten sozialen Bevölkerungsgruppen waren in dieser Stufe drastisch. Hierbei musste, bildungspolitisch gesehen, das Gleichgewicht zwischen den von der Wirtschaft benötigten mittelständischen Arbeitskräften und der gesellschaftlichen Nachfrage nach weiterführender Bildung hergestellt werden. Aus diesem Grund waren die Verknüpfung von Allgemein- und Berufsbildung, die Umstrukturierung der Berufsbildung und der Wechsel zwischen Bildung und Beschäftigung die Kernziele der Reformpläne der 70er Jahre.

2.2.4 Hochschulen

Steigendes gesellschaftliches Interesse an Hochschulbildung und der Umstrukturierung der Sekundarbildung wirkten sich unmittelbar auf den Hochschulsektor aus. In den ersten Expansionsphasen wurden in den OECD-Ländern die Kapazitäten der Hochschulsysteme verdoppelt oder verdreifacht, so dass sich am Ende der 60er Jahre die Hochschulbildung im Wandel von der Eliten- zur Massen-Bildung befand. Gleichzeitig wurden, angesichts der veränderten sozioökonomischen Bedingungen sowie der unterschiedlichen Eigenschaften der Studierenden, die konventionellen Ziele und Aufgaben der Hochschulen in Frage gestellt.

Zur Bewältigung der gestiegenen Studentenzahlen und zur Förderung der Chancengleichheit wurden erst die schon vorhandenen Institutionsformen (z.B. die Universitäten) bzw. ihre Programme erweitert und vermehrt. Nachfolgend wurden berufsbezogene nicht-universitäre Institutionen, wie z. B. die IUT' s in Frankreich, die Polytechnics in England und die Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland aufgebaut. Ein weiteres Strukturmodell, das in einigen Ländern schon seit Mitte der 60er Jahre entwickelt worden war, waren die „short-cycle higher education institutions“. Diese Kurzstudiengänge wurden innerhalb und außerhalb der Universitäten eingerichtet, um den Bedarf an mittelständischen Arbeitskräften in bestimmten Berufszweigen abzudecken.

Parallel zu oben genannten Einsätzen wurden, wie in anderen Sektoren des Bildungssystems auch, im Hochschulbereich innere Reformen und Innovationen vollgezogen. Dieser Neuerungen umfassten viele Themenbereiche, wie die Hochschulverwaltung und -leitung, organisatorische Strukturen, Aufbau der Studien und ihre Inhalte, Forschung und Lehre, neue Studiengänge, Hochschuldidaktik, Evaluation, akademische Graduierungsmodalitäten,

Stärkung der Beziehungen zur Außenwelt, Umgang mit den neuen Anforderungen usw.

In Anbetracht der veränderten gesellschaftlichen Situation mussten die Institutionen im tertiären Bereich den an sie gestellten neuen Anforderungen gerecht werden. In diesem Zusammenhang erhielt die Erwachsenenbildung besondere Aufmerksamkeit. Konzepte wie „lebenslanges Lernen“ (life-long learning), „permanente Bildung“ (éducation permanente) und „konstante Bildung“ (recurrent education) sollten den Mangel an qualifiziertem Personal verhindern und gleichzeitig den benachteiligten Gruppen zu Gute kommen.

2.2.5 Bildungsstagnation

Bereits zu Beginn der 70er Jahre verlangsamte sich in vielen Ländern die Bildungsexpansion. Die strukturellen und institutionellen Veränderungen im Bildungswesen fanden in den einzelnen Ländern mit unterschiedlichem Tempo statt. Teilweise lassen sich die Unterschiede im jeweiligen Land auch durch demographische Entwicklungen oder durch die Eingangsbedingungen für den Hochschulbereich erklären. Dennoch kam es nach der ersten Ölkrise (1973 – 75) zu einem allgemeinen Abklingen der Bildungseuphorie und der daran geknüpften Hoffnungen.

Die neue ökonomische Situation war von sinkenden Quoten des Wirtschaftswachstums, hoher Inflation sowie schrumpfenden öffentlichen Ausgaben und Realeinkommen der Bevölkerung gekennzeichnet. Gleichzeitig stieg die Zahl der Arbeitslosen ständig an. Nach Bedarfsuntersuchungen waren mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte ausgebildet, als der Markt benötigte. Überqualifizierte Arbeitskräfte für traditionelle Arbeiterberufe stellten zusätzliche Probleme dar.

Von Dauerarbeitslosigkeit waren erst die schwächsten Gruppen der Erwerbsbevölkerung betroffen, insbesondere die Jugendlichen. Das Auffangen von Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung und die Bemühungen um eine erste Stelle verursachten in der Öffentlichkeit erhebliche Unsicherheiten.

Die Finanzkrise der Weltwirtschaft ließ die Zuwachsraten in den öffentlichen Haushalten absinken. Als einer der Hauptbestandteile der öffentlichen Haushalte wurden in vielen Ländern die Ausgaben im Bildungsbereich in Grenzen gesetzt. Zugleich lösten die Kürzungen der Bildungshaushalte politische Konflikte um die Bildungsprioritäten aus.

Diese gravierenden Veränderungen bei den demographischen Entwicklungen hatten ihre Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Ein Rückgang der Geburtenraten, der etwa Mitte der 60er Jahre begann und sich in den 70er Jahren noch erheblich verstärkte, erschwerte die Planung künftiger Bildungspolitik.

Die Größe der Gruppe im Schüleralter sank. Daraus entstand ein Lehrerüberschuss bzw. eine Überkapazität der Schulen. In einigen Ländern galt dies trotz knapp gewordener öffentlicher Mittel als Anlass zu pädagogischen Verbesserungen. Man bemühte sich beispielsweise um die Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (kleinere Klassen) oder die Erhö-

hung des Aus- und Weiterbildungsniveaus der Lehrer. In anderen Ländern wurde die Rate der jährlichen Neueinstellungen und verfügbaren Studienplätze für die Lehrerausbildung verringert, so dass das Durchschnittsalter der Lehrer kontinuierlich anstieg. Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung hatten weitere wirtschaftliche Konsequenzen, da der sinkende Anteil der Jüngeren und die Überalterung der Bevölkerung die finanzielle Belastung der Berufstätigen immer weiter vergrößerte. Hinzu kam, dass die Jugendlichen in Zeiten der ungünstigen Beschäftigungsaussichten dazu tendierten, ihre Ausbildung zu verlängern.

Die Auswirkungen der wirtschaftlichen Probleme und das gründlich veränderte politische Klima waren am deutlichsten im Hochschulwesen zu spüren. Die Nachfrage nach einem Hochschulstudium waren in vielen Ländern schon im Jahre 1975 ins Stocken geraten. Neben den demographischen Faktoren waren die individuellen Auswahlentscheidungen für diese Verringerung verantwortlich. Das Interesse der Jugendlichen am Hochschulbesuch schwand, da sie sich den Beschäftigungsschwierigkeiten gegenüber sahen. Andererseits wuchs das Interesse an Kurzstudiengängen oder beruflicher Bildung, da die bisher privilegierten Beschäftigungs- und Gehaltsaussichten, die die Hochschulqualifikation sonst mit sich brachte, nicht mehr so vielversprechend aussahen.

Mit diesen neuen sozio-ökonomischen Gegebenheiten standen die Hochschulen vor neuen Aufgaben und Anforderungen, die sie in Zeiten mangelnder Ressourcen nicht weiter übernehmen konnten. Hieraus resultierte eine immer größere öffentliche Kritik an den Hochschulen.

Neben der Unfähigkeit neue Aufgaben zu ergattern, standen die mangelnde Wirksamkeit bei der Wahrung der akademischen Standards und die Abnahme der Qualität durch die Massenbildung im Mittelpunkt der Klagen. Zu den Krisen des Hochschulwesens gehörten u. a. eine unmittelbare Beteiligung der Regierung an den Angelegenheiten der Hochschulen, an außerhalb der Universitäten vergebene Forschungsaufgaben (z. B. industriellen Forschung und Entwicklung), Abwanderung der Wissenschaftler in die Privatindustrie oder in besser bezahlende Länder, wachsendes Interesse an zusätzlichen Finanzierungsquellen sowie Erhebung von Studiengebühren.

Zudem führte dieser Krisenzustand - besonders in den europäischen Ländern - zur Erhärtung der Zulassungsanforderungen. Folglich mussten immer mehr Bewerber mit immer geringeren Chancen um die Studienplätze konkurrieren.

Die Kombination aus schwacher wirtschaftlicher Konjunktur, schlechten Beschäftigungsmöglichkeiten und demographischen Entwicklungen begleitet, von der Regierungsverantwortung der meist konservativen Parteien in vielen OECD-Ländern, ließen das Bildungswesen in den 70er und teilweise auch noch in den 80er Jahren unter dem Aspekt der Verschwendung öffentlicher Mittel erscheinen. Im Gegensatz zu früheren Jahren rückte die Fragen der Chancengleichheit in den Hintergrund, während die wirtschaftlichen Faktoren eine zunehmende Rolle bei der Definition der Bildungsziele gewannen. Zweifel am Bildungssystem

verbreiteten sich unter allen Beteiligten; das Bildungswesen hatte in vielen Ländern das Vertrauen der Öffentlichkeit verloren.

In den 80er Jahren befand sich das Bildungswesen in einem negativen, pessimistischen Klima, das von der weltweiten ökonomischen Krise geprägt war. Nachhaltige Schwierigkeiten im Beschäftigungsbereich und Unsicherheiten der Allgemeinheit wirkten sich weiterhin auf die Bildungsfragen aus. Die Definition von Rollen, Aufgaben und Strategien für das Bildungssystem rief in Zeiten restriktiver Maßnahmen in vielfacher Hinsicht politische Konflikte hervor.

Fragen im Grenzbereich zwischen formaler/informaler Bildung, formalisierter Bildung für Kinder und lebenslangem Lernen, Gewicht der Berufsbildung und Zugang zum Hochschulstudium, Bildung als kollektives Gut und, als markfähiges Gut, Bildung als Investition und Bildung als Konsum, Quantität und Qualität, standen zur Disposition. Die konservativen Bildungspolitiker machten das Bildungswesen und die Schulen für die damaligen Entwicklungen, insbesondere für die Jugendarbeitslosigkeit mitverantwortlich. Zugleich tendierte die Wirtschaftswelt dazu, Bildung und Ausbildung als ein Wundermittel gegen die Arbeitslosigkeit zu betrachten.

Bei der Suche nach geeigneten Lösungen machte die OECD ab der Mitte der 70er Jahre immer wieder darauf aufmerksam, dass bei Erfüllung der kurzfristigen Erfordernisse, die langfristigen Ziele des Bildungswesens nicht außer acht gelassen werden dürften. Gleichsam wurde die Eindämmung der öffentlichen Ausgaben für den Bildungssektor in Frage gestellt. Die diesbezüglichen Argumente basierten auf zwei Grundsätzen:

Erstens werde der soziale Druck zur Verbesserung der Lebensqualität und zur Ausweitung der sozialen Mitbestimmung weiter steigen und zu neuen Anforderungen führen. Um dies zu erfüllen, seien in steigendem Maße aktive sozialpolitische Maßnahmen notwendig. „Entfaltung der Persönlichkeit durch Lernen“ sei eines dieser Anliegen; es benötige die Entwicklung organisierter Möglichkeiten für Einzelpersonen zur Erreichung, Beibehaltung und Entwicklung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte, die für ihre persönliche Entfaltung und eine erfolgreiche Tätigkeit als Bürger ihrer Gesellschaft erforderlich sind.

Zweitens sei die Qualität einer Einrichtung eng mit den realen Kosten verbunden. Eine Kostenreduzierung müsse nachhaltige Auswirkungen auf die Verbesserung der Qualität der Bildung haben. Außerdem sei zu berücksichtigen, dass Bildung einen Wert an sich darstelle, für den Ausgaben keine besondere Rechtfertigung erforderten. Darüber hinaus wies die OECD bei verschiedenen Anlässe darauf hin, dass Wiedererlangung der Vollbeschäftigung in der Verantwortung anderer Bereiche der Politik liege und somit die Bildungspolitik kein Ersatz für die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik sei.

Mit der oben dargestellten Einstellung versuchte die OECD in den 80er Jahren, einen pragmatischen Kurs für die Bildungspolitik zu steuern. Die Kernpunkte dieser Versuche waren: Integration der benachteiligten Bevölkerungsgruppen, Umstrukturierung der Wirtschaft, Rolle des Bildungswesens und Qualität in der Bildung.

Auch wenn sich durch die wirtschaftliche Umstrukturierung die Benachteiligungen verschärften und auf neue Gruppen ausdehnten, blieb der allgemeine Standpunkt der OECD unangestastet, dass nämlich die Bildung ein Faktor zur Verringerung der sozialen Benachteiligung und gewisser Formen der sozialen Diskriminierung sei. Unterstützt von Forschungsergebnissen fand dieser Denkspruch Mitte der 80er Jahre in konkreten Programmen seine Anwendung. „Disadvantaged Youth in Depressed Urban Areas“ und „Children and Youth at Risk“ sind Beispiele für solche OECD/CERI-Projekte, die sowohl präventive als auch fördernde Maßnahmen beinhalten. Gleichwohl zur Bekämpfung der bestehenden Ungleichheiten im Bildungswesen wurde „Integration“ zum Leitmotiv der politischen Maßnahmen. Diesbezüglich erhielten in den 80er Jahren die ethnischen und kulturellen Minderheiten sowie die Menschen mit Behinderungen besondere Aufmerksamkeit.

2.2.6 Minderheiten

Das Thema „Bildung und Ausbildung der Minderheiten“ wurde in das CERI-Projekt „Bildung und kultureller und sprachlicher Pluralismus“ (Education and Cultural and Linguistical Pluralism) aufgenommen. Theoretische Analyse bzw. die Definition des Begriffs „multikulturelle Gesellschaft“, statistische Analysen der Bildungsinstitutionen von Minderheitsgruppen, Erfahrungsberichte der Länder, die ihre Standpunkte und verschiedene Aspekte des multikulturellen Ansatzes darstellten, waren u. a. die Bestandteile dieses Projektes.

Allerdings erwies sich die Arbeit in diesem Bereich als mühsam, zumal viele Mitgliedsländer nicht dazu bereit waren, ihre Staaten als multikulturelle Gesellschaft zu kennzeichnen. Auf Grund der wachsenden politischen Bedeutung multikultureller Erziehung sowie des Drucks ethnischer Gruppen wurden in den meisten europäischen Staaten allmählich die Einwanderer und ihre Kinder als Minderheiten anerkannt und Veränderungen in den Bildungssystemen eingeführt.

Besondere Integrations- und Bildungsprobleme waren mit der Zusammenführung der ausländischen Arbeitnehmer mit ihren Familien sowie dem steigenden Anteil der ausländischen Kinder an der Gesamtgeburtenrate verbunden. Dazu kam, dass sich die ausländischen Arbeitnehmer im Allgemeinen in bestimmten Gebieten konzentrierten.

In diesem Kontext entstanden in der „Integrationsdebatte“ kontroverse Konzepte hinsichtlich des Unterrichts in der Muttersprache, Lehrer-Ausbildung, kulturelle Eigenständigkeit, Integration und Assimilation. In der Praxis wurde die Initiative meist den einzelnen Schulen überlassen, die nach ihren lokalen Bedürfnissen Lösungen vorschlugen. Dazu gehören z. B. das zweisprachige schulische Angebot in den USA, die Einrichtung eigener Klassen für die Minderheitsgruppen, die Einbeziehung des muttersprachlichen Unterrichts in die Curricula sowie die Gründung von Beratungseinrichtungen für die Kinder.

Jedoch ist damit keine konsequente Politik für multikulturelle Erziehung erreicht worden. Die Untersuchungen⁴ zeigen aber, dass die Benachteiligung unter ethnischen und kulturellen Minderheiten hinsichtlich der Bildung im Falle der Kinder der Gastarbeiter am stärksten auftrat. Zum Beispiel waren Mitte der 80er Jahre die Kinder von Einwanderern an den Sonderschulen überdurchschnittlich repräsentiert oder besuchten proportional weniger anspruchsvolle Bildungsgänge der Sekundarstufe. Ein hoher Anteil erwarb keine solide Schulbildung. Ungeachtet dieser Tatsachen gab es Beispiele von Ländern, die gewisse Fortschritte verzeichnet haben, indem sie allen Kindern interkulturelle Bildungserfahrungen anboten. Von solchen Angeboten profitierten zwar die Kinder, aber sie reichten nicht für eine umfassende Gleichstellung aus, wie sie zum Beispiel die Bemühungen in den USA bezüglich der schwarzen und hispanischen Schüler darstellten.

Zusammengefasst reicht die Arbeit der OECD im Bereich der Bildungsinnovationen in kulturell und sprachlich heterogenen Umgebungen bis in die heutige Zeit. In der oben dargestellten ersten Dekade trug das OECD/CERI-Projekt „Education and Cultural and Linguistical Pluralism“ trotz des kontroversen und politischen Charakters der multikulturellen Erziehung, zur Entwicklung eines begrifflichen Rahmens bei und lieferte empirische Beispiele für erfolgreiche Strategien.

2.3 Die Umstrukturierung der Wirtschaft und die Rolle des Bildungswesens

Bedeutung zu, diesmal jedoch mit einem gewissen Abstand zu ökonomischen Planungsmodellen. Die Eindämmung der Inflation, die Gewährleistung der Effizienz des öffentlichen Sektors sowie die Umstrukturierung der Wirtschaft und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit waren in den 80er Jahren die wichtigsten Aufgaben der Regierungen.

Diese Aufgaben hatten Auswirkungen auf die anfänglich gehemmte politische Einstellung zur Bildung. Nach einer ersten, pessimistischen Reaktion auf das Bildungswesen engagierten sich die Politiker ab der zweiten Hälfte der 80er Jahre, so dass die entscheidende Rolle der Bildung für die wirtschaftliche Dynamik der Industrieländer erneut an Bedeutung gewann. Die Gründe für diesen Wandel standen mit dem neuen, wirtschaftlichen Kontext in Verbindung, der sich mit den Stichworten Globalisierung, Liberalisierung, Flexibilisierung und Weltmarktorientierung (reflektierend) zusammenfassen lässt.

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre beherrschte der Strukturwandel die wirtschaftspolitische Diskussion der OECD. Der Strukturwandel erforderte eine effektive Koordination zwischen verschiedenen Bereichen der Politik. Hierbei lag ein besonderes Augenmerk auf Bildung und Ausbildung. Das Interesse der Ökonomen lag aber ausdrücklich auf dem Bildungswesen, bei

⁴ Die wichtigsten Berichte der 80er Jahre in diesem Bereich sind: The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries, 1986; Immigrants' Children at School, OECD/CERI 1987; One School Many Cultures, OECD/CERI, 1989.

der Analyse der Arbeitsmarktpolitik bzw. bei der Suche nach Lösungen gegen die Arbeitslosigkeit⁵. Bedingt durch den schnellen technischen Wandel, den rasanten Informationsfluss sowie Veränderungen in den Arbeitsorganisationen waren die Volkswirtschaften gezwungen, sich flexibler und schneller anpassen zu können. Folglich sollte das Bildungswesen die neuen ökonomischen Erfordernisse, d.h. die wachsende Abhängigkeit zwischen den Ländern und den zunehmenden Wettbewerb in der Wirtschaft, einbeziehen und den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems gerecht werden. Zudem rechnete man dem Zusammenhang von Bildungswachstum und ökonomischem Wachstum besondere. Auf dem Treffen der OECD-Arbeitsminister von 1986 wurde das wiederkehrende Gewicht an den Humanressourcen im neuen ökonomischen Kontext folgendermaßen begründet:

"Rather than dramatically reducing the need for labour, technological innovation has transformed much of the qualitative demand for labour, as innovations have led to changes in occupation, the organisation of work, and ultimately, in the skills required for employment. Qualified manpower has come to be viewed as a prerequisite to realising the full economic advantage of technological innovations and, as such, at least a partial determinant of how quickly new technologies are diffused. Technology-linked changes in the workplace are also feeding fears of an adult 'job literacy' or 'functional literacy' problem. This is also occurring as low-wage unskilled jobs disappear and the rising threshold of minimum competency required for employment overtakes the qualifications of experienced adults who entered the labour market several years ago. Finally, the need for economies to adjust to a full range of other structural changes — beyond the technological — and uncertainty about future changes has increased the need for labour market flexibility so as to allow a critical margin for adjustment."
(OECD, 1989, s.20)

Wie das Zitat zeigt, war die „Entwicklung der Humanressourcen“ in Zeiten starken Wettbewerbs als ein Faktor erfolgreicher und wirtschaftlicher Umstrukturierung erkannt worden. Die Betonung lag jedoch nicht, wie vor zwanzig Jahren, auf einer rein quantitativen Expansion, sondern auf *qualitativen* Aspekten der Arbeit.

Der Bedarf an neuen Qualifikationen anhand von technologischen Innovationen und ihre Geschwindigkeit waren allerdings nicht das einzige Argument für Qualitätsbestrebungen im Bildungswesen. Das Interesse an Bildungsqualität ist mit weiteren ökonomischen Anreizen verbunden gewesen. Besonders in den USA, in Frankreich und England wurden Befürchtungen geäußert, dass deren Konkurrenzfähigkeit in der Weltwirtschaft verloren ginge, wenn sich die Schulen nicht verbesserten. Es gab zwei Hauptgründe für diese Annahme: Erstens gerieten die hochindustrialisierten europäischen Länder durch die globale Wirtschaft schnell in Konkurrenzkampf bezüglich neuer Investitionen und Arbeitsplätze. Zweitens erzeugte der

⁵ Diese Auffassungen sind in den OECD-Berichten *Structural Adjustment and Economic Performance*, 1988 und in *Labour Market Policies for the 1990s*, OECD 1990, belegt.

wachsende Marktanteil der asiatischen und lateinamerikanischen Länder in der Weltwirtschaft weitere Sorgen. Zudem zeigten die asiatischen Schüler und Schülerinnen höhere Leistungen bei internationalen Vergleichstests⁶. Der Impuls für eine dringende Innovation des Bildungswesens war ähnlich wie die damals vom „Sputnik Schock“ ausgelöste Reformdiskussion. Vor allem das Bundesbildungsministerium der USA drängte darauf, dass in der Arbeit der OECD die Qualität im Bildungswesen eine hohe Priorität haben müsse.

Der oben knapp skizzierte Ansatz der Wirtschaftspolitiker schien der Bildungsorganisation der OECD zu einfach zu sein. Vor allem stieß die Überbewertung des wirtschaftlichen Ertrags der Bildung auf scharfe Kritik:

„There are certain grounds for being wary about embracing uncritically new economic rationales. The social and cultural missions of schooling remain as important as ever. Schools do not exist exclusively to lubricate the economy. Economic and political pressures tend to be immediate whereas education's contribution to society and the economy tends to be over the long term. ...Sceptics might argue (with some justification on the basis of past evidence) that it is customary to resort to educational solutions to social and economic ills whenever other policies have failed, and this is surely an insecure foundation on which to establish educational reform. ...” (Lowe, 1989, s.21.)

Entsprechend dieser zitierten Auffassung sollten beim Umstrukturierungsprozess kulturelle und soziale Veränderungen, wie z. B. die Veränderungen im Lebensstil, Familienstrukturen, Entwicklung von Werten und Einstellungen, Übergang in das Erwachsenenalter usw. nicht außer Acht gelassen werden. Der Ausschuss war der Auffassung, dass die Rolle der Bildung im Strukturwandel mehr als Anpassung an wirtschaftliche Erfordernisse sei. Ihren direkten Einfluss auf die Menschen bei der „Entwicklung der Fähigkeit des Einzelnen zum kontinuierlichen Lernen zur Kreativität und zur Selbstständigkeit“ fördere jedenfalls seine Qualität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt.

Zusammengefasst führte in den 80er Jahren das Umfeld, in dem sich die Bildungseinrichtungen befanden, zu einem Wandel der Bildungsphilosophie. Vornehmlich handelte es sich um einen Paradigmenwechsel von der quantitativen Expansion zur Erkenntnis der Notwendigkeit der qualitativen Veränderungen. Die gesellschaftliche Transformation (Stichworte: posttraditionale Gesellschaft, postindustriellen Gesellschaft, Risikogesellschaft, Informations- und Kommunikationsgesellschaft) stellte neue Anforderungen an das Bildungswesen. Der Bedarf an neuen Kompetenzen für die Lebensbewältigung in offenen, individualisierten Kulturen sowie die Notwendigkeit des Erwerbs neuer Qualifikationen für die Berufstätigkeiten hatten Konsequenzen für die Bildungsinstitutionen.

⁶ 1983-84: Second International Mathematics and Science Study (SISS), durchgeführt von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.

Die Auswirkungen dieser Entwicklungen für die Bildungsinstitutionen betreffen sich in der Qualitätsdebatte und lassen sich aus verschiedenen Perspektiven bzw. Schwerpunktsetzungen betrachten. Diese Betrachtungen bedürfen weiterer Hintergrundinformationen und vor allem Begriffsklärungen. Beispielsweise die Definition des Qualitätsbegriffs, Konzepte wie Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssysteme gehören dazu. Ebenso haben Faktoren wie die Beschränkung der Staatshaushalte und Steuerungsprobleme, marktorientiertes Denken, der soziale Kontext der Bildungsinstitutionen und nicht zuletzt die pädagogische Überlegungen Einfluss auf die gewählten Maßnahmen für die Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die miteinander verflochtenen Wirkungen im Einzelnen auszuführen. Dieser Abschnitt beschränkt sich (nach wie vor) auf die OECD-Bildungspolitik anhand der politisch-ökonomischen Umbrüche. Demgemäss werden im Folgenden die wichtigsten Aktivitäten der Organisation in Anbetracht der Ende der 80er und 90er Jahre geführten Qualitätsdebatte dargestellt.

2.3.1 Qualitätsdebatte

Erste Bemühungen richteten sich auf die Klärung des Qualitätskonzeptes, seine Dimensionen in Verbindung mit den Bildungszielen und den gesellschaftlichen Erwartungen. Für die Verwirklichung der Schulqualität hat sich als allgemeine These bestätigt, dass ein effektiver Unterricht sowie eine effektive Schulleitung unabdingbares Gewicht haben. Dennoch teilte der Disput, was Qualität in der Bildung genau bedeuten könnte, mit welchen Prozessen und Instrumenten sie erreicht und bewertet werden könnte, die OECD in zwei Lager. Für die Konservativen bildeten ein umfassendes Kerncurriculum, Beherrschung der Fachinhalte (mit besonderem Gewicht der Grundfächer), strengere Prüfungs- bzw. absolute Beurteilungsnormen, regelmäßige Lehrerleistungsevaluationen die grundlegenden Bestandteile für Qualität der Schulbildung. Anhänger des egalitären Lagers stellten das Ziel von Erziehung und Bildung bei der Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder, die in einer angenehmeren Lernumgebung gefördert werden sollten, in den Vordergrund. Damit legten sie mehr Wert auf individuelle Förderung statt Selektion sowie auf Kooperation statt Konkurrenz. Folglich sprach sich das egalitäre Lager für einen höheren Stellenwert der „weichen“ Fächer im Kerncurriculum aus, die damit den gleichen Wert wie die Hauptfächer erhielten, sowie für eine relative Beurteilung der Schülerleistungen. Ähnlich umstritten waren die Fragen zu Anwendung von Marktprinzipien bzw. zur Schulorganisation und die Grundlagen für die Bewertung der Lehrerleistungen.

Unabhängig davon, welche Auffassung die Länder von der Bildungsqualität hatten, einigten sich die OECD-Bildungsminister im Jahre 1984 auf die wichtigsten Kriterien für schulische Qualitätsarbeit:

„... insbesondere eine grundlegende Schulbildung, die auf die modernen Erfordernisse zunehmend pluralistischer Gesellschaften zugeschnitten ist, einschließlich von Aspekten wie: eine bessere Vorbereitung auf das Erwachsenenleben; Maßnahmen zur

Verbesserung des Status, der Effektivität und der beruflichen Rolle von Lehrern; Organisation, Inhalte und Struktur des Curriculums sowie Methoden der Bewertung; qualitative Faktoren, die die Leistungsfähigkeit von Schulen beeinflussen (einschliesslich der schulischen Selbstverwaltung); besondere Angebote für die Benachteiligten und Behinderten" (OECD Ministers Discuss Education, in OECD, 1994).

Alle diese Bereiche, die von den Ministern als direkt relevant für die schulische Qualitätsarbeit angesehen wurden, wurden in Form von konkreten Aktivitäten in den OECD-Programmen aufgegriffen. Die Aufgabenbereiche bzw. ihre wichtigsten Phasen, die ihre Aktualität bis heute erhalten haben, werden hier kurz erläutert.

2.3.1.1 Neue Informationstechnologien

Die schnelle Entwicklung der Informationstechnologien seit Anfang der 70er Jahre hatte Auswirkungen im Bildungsbereich. Mit dem Übergang zur Chiptechnologie kamen die Mikrocomputer in den Schulen sowohl im organisatorischen als auch im pädagogischen Bereich vermehrt zum Einsatz. Mitte der 80er Jahre hatten OECD/CERI umfangreiche Arbeiten zu neuen Informationstechnologien in die Wege geleitet, zumal es einer Richtungsanleitung und einer realistischen Bewertung der pädagogischen Praktiken bedurfte.

Die Arbeit der CERI über die Anwendung der Informationstechnologien im Bildungsbereich stellte drei Bedingungen für die künftige Entwicklung der Unterrichtsstruktur und der Lernaktivitäten. Erstens kam es entscheidend auf die Einstellung und die Kompetenzen der Lehrkräfte an. Ebenso wichtig war zweitens die Aufstellung von Qualitätskriterien für Software und Lernprogramme. Drittens mussten die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von neuen Technologien zur Verbesserung der Lernprozesse abgeklärt werden.

Diese Punkte wurden bis zum Ende der 80er Jahre in Arbeit der CERI behandelt. Gleichzeitig wurde aber ein grosser Teil der Programmressourcen für andere Prioritäten eingesetzt und spezifische Forschungs- und Entwicklungsprogramme zu diesem Gebiet gestrichen.

Als Folge der Bildungsminister-Konferenz von 1996 hat das CERI den ICT (Information and communication technologies) allmählich (wieder) einen zentralen Platz eingeräumt. Im Wesentlichen ging es bei dieser Konferenz um lebenslanges Lernen mit besonderer Aufmerksamkeit auf die „ICT-Literalität“. Als Konsequenz aus dem Druck, der durch die immer breitere Verwendung der Internettechnologien entstanden war, ist in der Zwischenzeit der Kompetenzstand der Einzelnen im Umgang mit den ICT zu einem wiederkehrenden Thema geworden. Nach wie vor stehen die Ausbildung der Lehrkräfte, die Aufstellung von Kriterien der Lernsoftwarequalität und Einfluss der ICT auf den Lernprozess als Schlüsselbedingungen für die Strukturierung des Unterrichts im Vordergrund. Anhand der Untersuchungen, die zwischen 1998 und 2001 durchgeführt worden waren, wies die OECD darauf hin, dass weniger

als ein Drittel der öffentlichen Ausgaben für die ICT für Software und Ausbildung der Lehrkräfte eingesetzt wurde. Somit wurde auch vor einem chronischen Rückstand bei der Integration der ICT in die Unterrichtsprozesse gewarnt (s.Education Policy Analysis, 1999)⁷. Die gegenwärtigen Schwerpunkte der Arbeit liegen auf

- effiziente Einführung der ICT,
- Zentrierung auf die Lernenden,
- Erwachsene und Ausbildung im außerschulischen Rahmen

2.3.1.2 Das Curriculum

Es war unumgänglich, dass ein Nachdenken über die Qualität der Schule von der Frage nach dem Curriculum ausgehen würde. Ähnlich war die politische Dimension der Diskussion über seine Struktur, seine Organisation und Inhalte unvermeidlich, zumal die Schwerpunkte des Curriculums mit allgemeinen Fragen nach den Zielen der Schule insgesamt untrennbar sind. Unterschiedliche Länder mit unterschiedlichen politischen Ausrichtungen zeigten bereits beim Treffen der Bildungsminister 1984 Differenzen um das Spektrum der Fächer, die Rolle der Curricula bei der Bewertung der Bildungsergebnisse und zulässige lokale Abweichungen. Einige Länder tendierten dazu, die Kerncurricula enger zu definieren (Back to Basics), während die anderen die Bildungsziele „progressiver“ interpretierten.

Schon in den zweite Hälfte der 80er Jahren gingen die veränderten Anforderungen an die Kompetenzen und ihre Umsetzung in Bildungskriterien in die Debatte um die Curricula ein. Die Festlegung der erforderlichen Qualifikationen in den zukünftigen Arbeitsplätzen wurde am Anfang bei vielen Mitgliedsländern als problematisch sogar bei manchen als unmöglich angesehen. Das Tempo der Veränderungen und die ständige Verkürzung der Verweildauer der Qualifikationen erschwerte die präzise Voraussage in dieser Hinsicht. CERi leistete in den gesamten 80er Jahren einen Beitrag zum Wissensstand in dem Bereich der Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Arbeitsstrukturen⁸. Auch eine Untersuchung der neuen Entwicklungen bei der Curriculum-Reform in den Mitgliedsstaaten (Skilbeck, 1990) diente zur Erörterung des zentralen Auftrags und den Zielen der Schule in der modernen Gesellschaft.

Nach heutigem Stand der Curricula-Diskussion wurde argumentiert, dass in einer Welt, in der sich der Wissensstand alle fünf Jahre verdoppelt, die Qualität des Schulcurriculums nicht allein über die quantitativen Kategorien (z. B. über die Anzahl und Stärke der Fächer) ermittelt werden kann. Angesichts der Wissensexplosion haben heute die Prozesse des lebens-

⁷ Für weitere Informationen s. OECD, 2000. Literacy in the Information Age; OECD 2000, Education at a Glance; OECD, 2000, What Schools for the future?; OECD, 2001, Learning to Bridge the Digital Divide; OECD, 2001 Education Policy Analysis.

⁸ Human Resources und Cooperate Strategy (1988), Changes in Work Patterns (1989), The Evaluation of New Technology: Work and Skills in the Service Sector (1986), New Technology and Human Resource Development in the Automobile Industry(1986), The Human Factor in Economic and Technological Change (1987), Towards an Enterprising Culture (1989) sind einige Beispiele für die

langen Lernens in der Entstehung der Bildungsziele einen beachtlichen Stellenwert erreicht. Demnach müssen die Schülern/ Schülerinnen zu lebenslangem Lernen motiviert werden. Sie müssen auch die Grundlagen und Instrumente, die der Wissensaneignung und dem Kompetenzerwerb dienen, an der Hand haben.

In der Curriculum-Diskussion rückt neben den fachlichen Kenntnissen auch, die Vermittlung der sozialen Kompetenzen sowie der Handlungskompetenzen wegen der verschiedensten Arbeitszusammenhänge zunehmend ins Blickfeld.

Zur Zeit besteht ein internationaler Konsens darüber, dass die Bildung die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ fördern muss. Dazu gehören der Erwerb der verschiedenen Methoden des Lernens (Lernen lernen), die Vermittlung der Fähigkeiten zu logisch-analytischem Denken (komplexe Zusammenhänge verstehen) sowie die Förderung der Problemlösungskompetenz, Planungskompetenz, Kritikfähigkeit, Organisationstalent, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Mitmenschlichkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Neben den Fragen, was Schülern/ Schülerinnen am Ende ihrer Schulzeit wissen und können sollten und wie dies zu organisieren ist, sowie der Suche nach den geeigneten Wegen zur Zielerreichung gehört ein weiteres Thema zur Curriculum-Diskussion: die Festlegung des anzustrebenden Kompetenzniveaus. Die Debatte über die Gewährleistung ihrer Transparenz geht allerdings über die Grenzen der Curriculum-Diskussion hinaus. Die auszuwählenden Strategien der Standardüberprüfung ergeben sich aus der Erkenntnis verschiedener wissenschaftlicher Gebiete. Dazu gehören u. a. die Bildungsverwaltung, die Schultheorie, die Organisationssoziologie und die Lehr- und Lernforschung.

Darüber hinaus sind die Strategien der Qualitätsprüfung mit den Rahmenbedingungen bzw. Steuerungsstrategien von Bildungsinstitutionen eng verbunden. Hierbei ist die internationale Dimension der Bildungsstandards, die sich aus der gegenseitigen Abhängigkeit der Mitgliedsstaaten ergibt, zusätzlich zu berücksichtigen. Aus diesen Gegebenheiten und nicht zuletzt aus der unterschiedlichen Auffassung des Qualitätsbegriffs, ist das Thema der Bildungsstandards und ihrer Überwachung Gegenstand hochpolitischer Auseinandersetzungen und Handlungen.

2.3.1.3 Die Lehrpolitik

Die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte sowie ihrer beruflichen Rolle, ihre Arbeitsbedingungen und ihr Status wurden in OECD/CERI-Arbeiten der 60er und 70er Jahre als die wichtigsten Voraussetzungen für den Bildungserfolg betrachtet. Die entscheidende Rolle der Lehrkräfte für den Erfolg der Bildungssysteme ist auch im letzten Jahrzehnt in

Untersuchungen, die die veränderten Anforderungen an die Kompetenzen empirisch analysiert haben.

OECD/CERI-Aktivitäten reflektiert worden. „The Teacher Today“ (OECD, 1990), „High Quality Education and Training for All“ (OECD, 1992), „Quality in Teaching“ (OECD, 1994), „Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development“ (OECD, 1998), und „Teachers for Tomorrow’s Schools“ (OECD & UNESCO, 2001), „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD, 2004) sind einige Beispiele, die das Interesse der Organisation an den Lehrkräften belegen.

Hinzu kommt, dass sich die Faktoren, die hinter dem gegenwärtigen Interesse an den Lehrern stehen, seit der ersten Bildungsexpansionsphase erheblich gewandelt haben. Die neuen Anforderungen der Informationsgesellschaft, immer größer werdende Unterschiedlichkeiten der Schüler und die demographische Entwicklung bei den Lehrern geben heute immer mehr Anlass zu ernster Sorge.

In der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ (2003) wurden die Befürchtungen betont, dass es in Zukunft zu wenig qualifizierte Lehrkräfte geben könnte. Laut diesem Bericht steigt die Schüleranzahl, während ältere Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden und nicht genug junge Leute in den Lehrberuf einsteigen.

Die Statistiken belegen, dass in 15 von 19 OECD-Ländern, die Mehrzahl der Lehrer im Primarbereich mindestens 40 Jahre alt ist. In Deutschland und Italien sind fast fünfzig Prozent der Lehrer im Sekundarbereich älter als 50 Jahre und in Schweden, Island, den Niederlanden, Norwegen, Finnland und Neuseeland ist noch mehr als ein Drittel der Lehrerschaft älter als 50 Jahre.

Die OECD-Analyse zeigt in 14 OECD-Ländern, dass zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 im Sekundarbereich II im Durchschnitt rund 12 % der Lehrerstellen (Vollzeitäquivalente) unbesetzt waren. Darüber hinaus liegt der Anteil der nicht voll qualifizierten Vollzeitlehrer in diesen Staaten im Mittel bei 14 % und der entsprechende Anteil der Teilzeitlehrer sogar bei 31 %. Im Sekundarbereich II herrscht der größte Lehrermangel in den Fächern Informatik, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik, denn die Nachfrage für diese Fächer ist in anderen Wirtschaftssektoren größer und wird besser bezahlt.

Auch die europäische Union hat zum Thema „Ausbildung und Situation der Lehrkräfte“ Analysen stellt. Bei der Untersuchung, „The Teaching Profession in Europe: Profiles, trends and concerns“ handelt es sich um eine vergleichende Studie zu den Aspekten Attraktivität, Berufsprofil und Beschäftigungsbedingungen der Lehrerschaft in den 30 europäischen Staaten⁹ Die einzelnen Berichte stellen Informationen über die Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang zum Berufsleben, zu Angebot und Nachfrage im allgemeinbildenden Sekundarbereich zur Verfügung sowie die formalen Unterstützungsmaßnahmen, die eingerichtet wurden, um Lehrern Hilfestellungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten zu bieten.

⁹ Diese Berichte sind zugänglich über http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/de/framesetanalysis.html

Die gegenwärtigen Sorgen um die quantitativen Aspekte der Lehrpolitik werden von den qualitativen Herausforderungen begleitet. Es wird heute erwartet, dass die Lehrer/-innen nicht mehr nur Wissen vermitteln. Auf Grund der Fülle von verfügbaren Informationen gewinnt die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, zunehmend an Bedeutung. Durch die wachsende Bedeutung „des Wegs zum Wissen“ verändern sich auch die Aufgabenfelder der Lehrkräfte in Richtung auf „Wissensmanagement und Lernmoderation“. Ihre Einstellung zum Lernen und lebenslangen Wissenserwerbs hat eine Vorbildfunktion für Schüler/-innen. Weiterhin gehören zunehmend verwaltungstechnische Aufgaben sowie Koordinierungs- und Teamarbeit zu den aktuellen beruflichen Verpflichtungen der Lehrkräfte.

Umgang mit sogenannten „heterogenen“ Schülergruppen ist ein weiteres Feld, das zum Teil schwierige Anforderungen an die Lehrer stellt und mit einer ganzen Reihe von neuen Aufgaben verbunden ist. Zusammengefasst muss die Lehrerbildung und -weiterbildung dafür sorgen, dass die Lehrkräfte nicht nur ihre Fächer beherrschen und sich auf Fachmethodik und Fachdidaktik verstehen, sondern auch den Zugang zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen gelernt haben. Denn sie müssen die Schüler/-innen dahin führen, sich selbständig neues Wissen anzueignen. Hierbei ist der Bedarf an Ausbildung in Informationstechnologien besonders zu berücksichtigen. Angesichts der gesellschaftlichen Änderungen kommen die neuen Erziehungsaufgaben dazu. Kenntnisse im Bereich der Pädagogik, Psychologie, Soziologie und interkulturelle Bildung sollen die neuen Anforderungen an die Lehrkräfte erleichtern. Darüber hinaus sollten sie sich auch einen Einblick ins Wirtschaftsleben verschaffen.

2.3.1.4 Die Bildungsindikatoren

Die internationalen Vergleiche der Bildungssysteme haben sich über die Zeit in verschiedenen historischen Zügen entwickelt¹⁰. Letztlich führt das Gebot der Qualitätssicherung und der Trend zur Rechenschaftslegung zur Entwicklung international vergleichbarer Bildungsindikatoren.

Die Suche nach Möglichkeiten der Messung und Analyse von Bildungsindikatoren hängt aber auch mit der zunehmenden Globalisierung und dem vom Wettbewerb geprägten Weltwirtschaftsklima zusammen.

Die OECD verfügt über eine lange Tradition bei der Erhebung von Bildungsstatistiken. Seit Ende des zweiten Weltkrieges sammelt sie gezielt empirische Daten im Bildungsbereich¹¹. Z. B. veröffentlichte sie in den 60er und 70er Jahren Bildungsstatistiken über ihre Mitgliedstaaten, die diese Schlüsselthemen der Bildungspolitik seinerzeit untersuchten. Die damals bevorzugten internationalen Vergleiche befassten sich insbesondere mit den Bildungsaus-

¹⁰ Für eine differenzierte Übersicht s. Husén/Tuijman, 1994.

¹¹ Das ursprüngliche Interesse der Sammlung bildungsbezogener Daten der OECD-Länder leitete sich von der Idee der Bildungsplanung ab. Hierbei sollten anhand der gesammelten Daten der zukünftige Bedarf an Humanressourcen erkannt und mit entsprechenden Maßnahmen gesteuert werden.

gaben, Schüler-/Studentenzahlen oder Klassengrößen. Dennoch wurde die Zuverlässigkeit bzw. die Vergleichbarkeit dieser Daten oft von Experten der Bildungsstatistik aus verschiedenen Ländern angezweifelt. In den 80er Jahre kritisierte man auch, dass die vorhandenen Indikatoren nicht die Prozesse und Outputs des Bildungssystems behandelten. Durch die Veränderung im bildungspolitischen Denken wuchs die Nachfrage nach mehr und besserer Information über die Arbeitsweise von Bildungsinstitutionen. Informationen über ihre Merkmale, über den Zugang zur Bildung, über ihre Auswirkungen in qualitativer wie quantitativer Hinsicht sollten eine wichtige Wissensbasis bilden, mit der die Bildungsreformen der OECD-Ländern unterstützt wurden. Dieses Vorhaben ist gleichzeitig von den Entwicklungen in der Kommunikation und Informationsverarbeitung begünstigt worden.

Hinter diesem Interesse verbergen sich verschiedene Faktoren. Vor allem aber erwarten die Staaten, dass ihre Bildungssysteme die Wettbewerbsfähigkeit steigern. Da die Indikatorenvergleiche über die deskriptiven Ebene hinaus gehen und Ansatzpunkte für Diskussionsgrundlagen sowie steuernde Maßnahmen liefern, sind viele Länder an Systemvergleichen interessiert. Sie sehen darin die Chance, ihr eigenes System im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Ländern zu betrachten und Verbesserungsmöglichkeiten zu ermitteln.

Mit dem Bereich der Entwicklung eines internationalen Indikatorensystems¹² für die Bildungsleistung befasste sich die OECD erstmals Anfang der 70er Jahre. Jedoch erwies sich die Arbeit zu diesem Zeitpunkt als verfrüht und wurde abgebrochen¹³.

Ende der 80er Jahre wurde im CERI, insbesondere auf Druck der USA, das Projekt „Indicators of Education Systems“ (INES) gestartet. Zumal die Bildungssysteme sich sowohl hinsichtlich ihrer Ziele als auch in Bezug auf die zugrunde liegenden Strukturen und Methoden erheblich unterschieden, bedurften die Entwicklungsaspekte dieser Arbeit enormer Anstrengungen. Dazu kam die unterschiedliche Informations- und Datengrundlage der Länder, welche diesen empirischen Aspekt des Vorhabens erschwerte. Erst durch die Kooperation zwischen CERI und INES wurde ein Vergleich der Bildungsleistungen zwischen allen betroffenen Ländern möglich. Ein theoretisches Rahmenkonzept wurde entwickelt und die Angleichung bzw. Standardisierung der verfügbaren Daten verwirklicht.

Die erste übersichtliche Darstellung der OECD Bildungsindikatoren erschien im Jahre 1992 unter dem Titel „Education at a Glance“¹⁴ („Bildung auf einen Blick“). Der inzwischen periodisch erscheinende Bericht wird von einem thematischen Heft, „Education Policy Analysis“ („Bildungspolitische Analysen“) begleitet. Während „Education at a Glance“ vorwiegend durch bildungsstatistisch untersetzte Indikatoren die Bildungssysteme der OECD-Länder

¹² An dieser Stelle ist es daran Aufmerksam zu machen, dass nicht alle statistischen Bildungsdaten automatisch Indikatoren darstellen. Man erwartet von Indikatoren, dass sie sich auf Schlüsselaspekte ihres Gegenstands konzentrieren. Daher erwartet man von Indikatoren, dass sie den Ist-Zustand auf die Systemebene insgesamt oder eines wichtigen Teils davon anzeigen und an Soll-Werten widerspiegeln (vgl. OECD, 1992, S. 18 ff.).

¹³ s. „Indicators of Performance of Educational Systems“ OECD, 1973.

¹⁴ Damals hieß die deutsche Ausgabe „Bildung Kompakt“.

dar- und nebeneinander stellt, werden in der „Education Policy Analysis“ von Ausgabe zu Ausgabe bestimmte Themen herausgegriffen und mit zusätzlichen wissenschaftlichen Studien angereichert.

Die OECD/INES bemüht sich seit mehr als 10 Jahren fortlaufend um die Weiterentwicklung von Bildungsindikatoren, die in einer breiten Referierung von Kontextdaten eingebettet sind. Dadurch verändert sich der Umfang und die Struktur dieser Indikatorensysteme von Ausgabe zu Ausgabe. Dabei wird jedes Jahr seit Beginn des Programms ein Kern von Indikatoren erhoben, andere hingegen werden im Laufe der Zeit ausgetauscht. Beispielsweise hatte die erste Ausgabe der *Education at a Glance* einen Umfang von 150 Seiten und beinhaltete 38 Indikatoren. In 2002 waren es 122 Indikatoren (34 Hauptindikatoren, 88 Untervariablen) mit einem Umfang von mehr als 400 Seiten.

Die Kategorisierung der Indikatoren erfolgte bis vor kurzem in einer konsistenten Gliederung in Kontext-, Input-, Prozess- und Outputdaten. Sie erfassten beispielsweise die Investitionen im das Bildungswesen, den demographischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontext des Bildungssystems, das pädagogische Umfeld und die Organisation des Schulwesens, die soziale und berufliche Eingliederung nach Abschluss der Ausbildung sowie die Schülerleistungen.

In der Ausgabe 2002 der *Education at a Glance* kündigte die OECD/INES eine neue Organisation für Indikatorensysteme an. Diese entfernt sich von der „Input-, Prozess- und Output-“ Kategorisierung und legt mehr Wert auf die Sammlung systematischer Daten zu Schülerleistungen und die vielfältigen Aspekte der nationalen Bildungssysteme. Hierbei werden die einzelnen Indikatoren in einem Raster mit vier Aggregationsebenen geordnet (Schulsystem, Bildungseinrichtungen, Unterricht, individuelles Lernen). Durch drei verschiedene Kontext- und Wirkungsmerkmale (kurz-, mittel- und langfristige Ergebnisse, bildungspolitischer und gesellschaftlicher Kontext) werden die Beschreibungsaspekte gebildet. Damit liegt der Schwerpunkt der Ausgabe 2003 von *Education at a Glance* auf :

„...der Qualität der Lernergebnisse, den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die diese Bildungserfolge beeinflussen, sowie den - im weitesten Sinne - individuellen und gesellschaftlichen Erträgen von Bildungsinvestitionen. Hierzu gehören eine vergleichende Betrachtung der Schülerleistungen jeweils zu Beginn und am Ende der Schulpflicht mit Bezug auf Kenntnisse und Fähigkeiten in wichtigen Fachgebieten sowie verschiedener Ausprägungen von Lernstrategien und der Freude am Lernen.“

Diese Ausgabe enthält auch neue Informationen zu den Lernbedingungen der Schüler, die zu einem besseren Verständnis einiger der Einflussfaktoren des Bildungserfolges beitragen. Dazu gehören detaillierte Angaben sowohl zur Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterrichtsprozess als auch zur Qualifikation der Lehrer, ihren Arbeitsbedingungen sowie anderen Faktoren, die Angebot und Nachfrage bei den Lehrkräften beeinflussen können “ (www.oecd.org/edu/eag 2003).

Diese Betrachtung ist nicht nur auf die zusammengefassten Ergebnisse für die jeweiligen

Länder beschränkt, auch die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder sind erfasst. Darüber hinaus werden mittlerweile im Rahmen des „World Education Indicators Programme“ auch Daten über Nicht-Mitgliedsländer gesammelt und zur Verfügung gestellt.

2.3.1.5 Internationale Vergleichsstudien

Die OECD/INES führt unabhängig von den bildungsstatistischen Erhebungen seit kurzem eigene internationale Schülerleistungsmessungen im Rahmen des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) durch. Dabei werden im Abstand von drei Jahren die Leistungen der 15jährigen Schüler/-innen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften zur Verfügung gestellt (PISA 2000/2003/2006). Darüber hinaus wurden für jedes Fach eigene Zielbeschreibungen erstellt, die diese bereichsübergreifenden Basiskompetenzen („Cross-Curricular Competencies“) und zentrale motivationale Kennwerte erfassen. Diese Output-Messungen werden von umfangreichen Umfragen zu den soziodemographischen Merkmalen der Probanden sowie Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht begleitet.

Im Zentrum des ersten Zyklus (PISA 2000) stand die Erfassung von Leseverständnis/Lesekompetenz, während Mathematik und Naturwissenschaften Nebenkompontenten bildeten. Im Jahr 2003 wurde der Mathematik-Zyklus und im Jahr 2006 wird der naturwissenschaftliche Zyklus durchgeführt. An der ersten Erhebung (PISA 2000) nahmen rund 180.000 Schüler/-innen aus 32 Staaten teil. In Deutschland beteiligten sich etwa 5.000 Schüler/-innen an ca. 1.500 Schulen aller Schularten. Die Ergebnisse sind auch durch eine Reihe von nationalen Optionen innerhalb Deutschlands auf der Ebene der Länder verwertbar (PISA-E).

Die bereits vorliegenden Befunde der PISA 2000 bzw. PISA-E stießen in der Öffentlichkeit auf ein überaus großes Interesse. Damit ist PISA eine der bekanntesten Aktivitäten der OECD im Bildungsbereich geworden.

Mit der Durchführung von PISA trat das OECD-Indikatoren-Programm in eine neue Phase, in der die explizite Aufnahme der Schülerleistungen in das Indikatorenmodell einen Ausgangspunkt für groß angelegte internationale Auswertungen bildet. Bis dahin war INES besonders im Bereich der Schülerleistungen auf Daten anderer Organisationen angewiesen, z. B. auf Ergebnisse der IEA-Untersuchungen¹⁵ (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Die von der IEA durchgeführten Vergleichsstudien dürfen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, zumal dieses Zentrum die längste Tradition in internationaler Schulleistungsbewer-

¹⁵ Die IEA ist eine Forschungsorganisation, der überwiegend Regierungseinrichtungen der Mitgliedstaaten angehören. Die deutsche Forschungsgruppe setzt sich aus drei Partnern zusammen: dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN) und der Humbolt-Universität zu Berlin (HUB).

tung hat. Die IEA wurde im Jahre 1958 gegründet - also zu einer Zeit, als die „Effektivität der Schulen“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt war. Damals fanden sich im angloamerikanischen Forschungsraum zwei neue Forschungsrichtungen, die „School effectiveness Research“ und die „School indicator Research“. Beeinflusst von dieser Bewegung bzw. von nationalen Auswertungen im großen Umfang, fing die IEA in den 60er Jahren an, in regelmäßigen Abständen internationale Studien durchzuführen, die einen Vergleich der Lehrpläne, Unterrichtspraxis und der Schülerleistungen besonders für allgemeinbildende Fächer des Sekundarbereichs erlauben.

Die erste Hauptuntersuchung der IEA, die Schülerleistungen als Anzeiger der Qualität von Bildungssystemen verknüpften, ist die „First International Mathematics Study“ (FIMS). An dieser im Schuljahr 63/64 durchgeführten Untersuchung wurden 13-jährige Schüler in 12 Ländern getestet (insgesamt 133.000 Schüler der Sekundarstufen I und II).

Zwischen 1980-1982 fand die „Second International Mathematics Study“ (SIMS) statt. Diesmal nahmen Schüler des Sekundarbereichs II aus 20 Ländern an den Erhebungen teil.

Die bekannteste Untersuchung dieser Reihe ist die „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), die zwischen 1994-1995 stattfand und deren Ergebnisse 1996 bzw. 1997 vorgelegt wurden. Mit TIMSS wurden gleichzeitig die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen von Schlüsseljahrgängen in der Grundschule (TIMSS/Population I), in der Sekundarstufe I (TIMSS/Population II) und Sekundarstufe II (TIMSS/Population III) untersucht. Mit dieser Untersuchung wurden die Leistungen von mehr als einer halben Million Schüler aus rund 15.000 Schulen in 46 Ländern ermittelt.

In allen diesen drei Untersuchungen wurden durch Hintergrundbefragungen von Schülern, Lehrkräften und Schulleitung Informationen zu schulischen und außerschulischen Merkmalen gewonnen.

Eine weitere bekannte Vergleichsuntersuchung zur Leistungsfähigkeit der Schulen von IEA ist die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU). Mit IGLU wurde 1990-1991 das Leseverständnis von Schüler/-innen der vierten Jahrgangsstufe getestet. Beteiligt an der Untersuchung waren 35 Staaten. In Deutschland wurde die Untersuchung zum Leseverständnis um Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie und Aufsatz (IGLU-E) erweitert. Auch wurde im Rahmen von IGLU mit Hilfe von Fragebögen an Eltern, Lehrer, Schulleiter und Kinder ein breites Spektrum von Zusatzinformationen erhoben.

Seit ihrer Gründung hat die IEA über 20 „cross-national achievement“-Studien durchgeführt. Diese Studien haben zweifelsohne ihren Beitrag zur Entwicklung, Verbesserung und Standardisierung der theoretischen und methodischen Grundlagen der überregionalen und transnationalen Leistungsmessungen geleistet. Dennoch können alle diese Arbeiten weder ausführlich erörtert noch ihre Schlussfolgerungen dargestellt werden. An dieser Stelle ist es sinnvoll, die vor kurzem beendeten Studien und die auslaufenden Projekte der Organisation exemplarisch aufzuzählen. Die Titel dieser Untersuchungen zeigen erneut die komplexen Problembereiche des Bildungswesens auf:

- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001) 1999-2003
- Second Information Technology in Education Study 1999-2002
- Civic Education Study (CIVED) 1994-2002
- Third International Mathematics and Science Study Repeat (TIMSS-R) 1997-2001
- Pre-Primary Project (PPP) 1986-2002 (eine Langzeitstudie über die Vorschulziehung)
- Teacher Education and Development Study (TEDS) 2003-2009
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2003-2008
- Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) 2001-2005 (Das frühere Akronym, TIMSS, ist für diese neue Untersuchung übernommen worden).
- Third International Mathematics and Science Study Repeat Video Project (TIMSS-R Video) 1998-2004

Die drei grundlegenden Absichten bei der Durchführung der „cross-national tests“ sind:

- Informationen für Vergleiche, Evaluationen und Rechenschaftslegung gewinnen,
- Verbesserungen anregen bzw. Steuerungswissen erwerben,
- die Öffentlichkeit auf wichtige pädagogische Themen/Problemfelder aufmerksam machen.

Die wachsende Bedeutung dieses Forschungszweiges wird sich nach Meinung verschiedener Wissenschaftler in Zukunft noch verstärken (vgl. z.B. Klemm, 2000, Bos, 2000). Bos (2000, S. 366) betrachtet dies als eine zwingende Notwendigkeit, da im Prozess der zunehmenden Europäisierung und Globalisierung auch die Qualität des Bildungswesens einem internationalen Wettbewerb ausgesetzt ist.

Dennoch gibt es auch Einwände gegen die standardisierten Leistungsuntersuchungen. Sie beinhalten im wesentlichen folgende Argumente (s. Klemm, 2000; Baumert, 1999):

- In standardisierten Schuluntersuchungen würden die Aufgaben der Schule selektiv berücksichtigt werden und somit die Bildung, Leistung und Qualität auf messbare Bereiche reduziert.
- Innerhalb des Fächerspektrums würden wiederum selektiv Fächer primär kognitiver Rationalität bevorzugt, so dass selbst einige der obligatorischen Fächer vernachlässigt würden.
- Die Auswertungen der Untersuchungen können als Grundlage für ein Ranking dienen und damit auch die Fragen der Chancengleichheit vernachlässigen.
- Zentral gesteuerte Leistungsvergleiche würden die Bemühungen um eigenverantwortliche Schulentwicklung (Stichwort: Schulautonomie) hintertreiben.
- Leistungstests seien nicht in der Lage, anspruchsvolle Aspekte fachlichen Verständnisses zu erfassen.

An dieser Stelle können die unterschiedlichen Aspekte der obigen Einwände nicht im einzelnen diskutiert, sondern nur cursorisch angerissen werden. Dass der zuletzt genannte Einwand nicht zwingend ist, wurde am Beispiel der TIMSS- und PISA-Untersuchungen ge-

zeigt. Dessen ungeachtet ist klar, dass sich aus der Fülle von vergleichenden Output- Kontrollen keine automatische Qualitätsverbesserung ergeben wird. Für die Funktion von Schulleistungsuntersuchungen ist deren Einbettung in ein ganzheitliches Qualitätskonzept des Bildungswesens entscheidend. Zu einem ganzheitlichen Qualitätskonzept gehören auch die Kontext- und Prozessvariablen. Beispielsweise sind hierbei richtige institutionelle Strukturen, durchdachte Aktionsrahmen, Unterstützung der Lehrkräfte für die Verbesserung ihrer täglichen Arbeit bzw. Mechanismen für ihre Forderung und Entlohnung zu berücksichtigen. Unbestritten ist für die Qualität von Bildung ebenfalls die Bedeutung der Unterrichtsprozesse. Hierbei sind u. a. die Identifizierung und Verbreitung effektiver Lernmethoden sowie Beurteilungsverfahren über den Erfolg des Unterrichts entscheidend. „Guter Unterricht“ wird von „gut ausgebildeten Lehrkräften“ gestaltet. Lehrkräfte haben einen fundamentalen Einfluss auf die individuelle Bildungsentwicklung und prägen damit die Leistungsfähigkeit des Systems. Darüber hinaus ermöglicht qualitativ, hochwertiger Unterricht auch Chancengleichheit. Dies funktioniert allerdings nur, wenn der Unterricht nicht auf hohe Selektion und Förderung von Eliten ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang sollen die Leistungsvergleiche detailliertere Hinweise über die Verbesserung der Unterrichtsqualität liefern und Orientierungshilfe für das Setzen von Standards bieten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vergleichsstudien ein dynamisierender Faktor für Prozesse der schulischen Qualitätsentwicklung sind (vgl. Keiner, 2001). Zu dieser Dynamik gehören ökonomisch, fiskalisch, politisch und pädagogisch definierte Kriterien. Mit anderen Worten: Es kommt darauf an, wie die Leistungsvergleiche in der Qualitätsarbeit eingesetzt werden. Aus pädagogischer Sicht können sie als Instrument zur Identifizierung von Problemen betrachtet werden und zur Schaffung eines produktiven Lernumfeldes anregen. Sie können aber auch als ein Mittel zur Einführung des Wettbewerbsprinzips im Bildungswesen gesehen werden. In diesem Fall ist die Verteilung der Bildungschancen und damit auch der soziale Zusammenhalt gefährdet. Bleibt anzubemerkend, dass die Chancengleichheit zu den wichtigsten Indikatoren der Bildungsqualität zählt.

2.4 Zukunftsperspektiven des OECD-Bildungsprogramms

Die Aussichten für die zukünftigen Bildungsaktivitäten der OECD spiegeln sich in zwei kürzlich stattgefundenen Tagungen der Bildungsminister/-innen der Mitgliedsländer von 2002 und 2004 zu Themen wie "Investing in Competencies for all" und „Raising the Quality of Learning for All“ wider. Im Folgenden wird über die beide Tagungen berichtet

Die Tagung zum Thema „in Kompetenzen für alle investieren“

Auf der Tagung der OECD-Bildungsminister, die im Jahre 2001 in Paris stattfand, einigte man sich auf eine Reihe von gemeinsamen Zielen und Orientierungen für die zukünftige Entwicklung des Bildungswesens. Zwei einleitende Veranstaltungen umfassten Konsultationen mit Vertretern der Arbeitnehmerorganisation BIAC (Business and Industry Advisory Committee) und der Gewerkschaftsvereinigung TUAC (Trade Union Advisory Committee) sowie ein Forum zum Thema „Bildung und Informations- und Kommunikationstechnologien“. Die Referate und Diskussionen im Hauptteil dieses Treffens widmeten sich den folgenden drei Themen:

- Sicherstellung von lebenslanger Bildung für alle,
- Förderung der in der Wissensgesellschaft benötigten Kompetenzen,
- Neue Unterrichts- und Lernmethoden im schulischen Bereich.

Die allgemeine Botschaft dieser Treffen war, auf dem Weg von der Informations- zur Wissensgesellschaft "unerlässlich in Kompetenzen für alle zu investieren". Des weiteren hielten die Konferenzteilnehmer in ihrem Kommuniqué fest, dass die Kompetenzentwicklung in einer umfassenden Perspektive betrachtet werden müsste. Demnach sollte sie Wissen, Qualifikationen, Verhaltenweisen und Wertvorstellungen enthalten, um „den Bedürfnissen einer wissensbasierten Gesellschaft und nicht lediglich denen einer wissensbasierten Wirtschaft Rechnung zu tragen“ (OECD, 2001, S.3).

Dennoch bestehen sowohl im Hinblick auf den Bildungserfolg als auch auf die Aneignung von Kompetenzen erhebliche Ungleichheiten. Neue Probleme, wie z. B. die „digitale Kluft“, steuern außerdem zum anhaltenden Mangel an Chancengleichheit bei. Dieser Erkenntnis zufolge stimmten die Minister darin überein, dass das „Kompetenzniveau erhöht und die Kompetenzen selbst sozial gerechter verteilt“ werden müssen. Und sie forderten das OECD Sekretariat auf, zusammen mit ihnen darauf hinzuarbeiten, dass das „Erreichen von Bemühungen um Konzipierung und Analyse der politischen wie auch Ermittlung der hierfür wirksamsten Mittel eine internationale Dimension erhält“ (OECD, 2001, S.6).

Die Tagung zum Thema „Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle“

Die Umsetzung der Empfehlungen der Pariser Konferenz (2001) zur Entwicklung von neuen alternativen und Mechanismen, mit deren Hilfe lebenslange Entwicklung von Kompetenzen gestärkt werden sollten, ging Hand in Hand mit dem gleichzeitigen Interesse an der Qualität des Lernprozesses im schulischen Bereich. Der Ausbau der Kleinkinder- und Vorschulerziehung sowie die Qualitätssteigerung in der schulischen Grundausbildung ist schon auf der

Pariser Konferenz als Voraussetzung für die Verwirklichung des Ziels „lebenslanges Lernen für alle“ anerkannt worden. So fand im März 2004 in Dublin eine Tagung der OECD-Bildungsminister zum Thema „Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle“ statt (s. OECD, 2004). Die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrkräfte und Schulen wurde allerdings auch durch die Ergebnisse der PISA Studie weiter genährt.

Die Erörterungen und Diskussionen dieser Konferenz bezogen sich auf folgende zwei Hauptthemen:

- Anhebung des Leistungsniveaus für alle,
- Verbesserung des Lehrerangebots und der Lehrereffektivität.

Im Kern dieses Treffens zum Thema „Verbesserung der Lern- und Arbeitsqualität für alle“ stand die Erkenntnis, dass die Qualität der Lernprozesse zu verbessern ein Dauerziel aller Bildungssysteme sei. Die besondere Komplexität des Zieles bestehe darin, die Lernqualität nicht nur für einige, sondern für alle zu verbessern.

In dem Bereich der schulischen Ausbildung standen Fragen zur Festlegung der Standards und zur Beobachtung von Bildungsqualität sowie zur Einrichtung von Unterstützungssystemen im Mittelpunkt des Interesse der OECD-Länder. Ebenfalls behandelte die Konferenz das Thema „Verbesserung von Lehrerangebot und Lehrereffektivität“. Hierbei herrschte weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die Qualität der Lehrkräfte ein entscheidender Faktor bei der Verbesserung der Lernqualität ist.

Gleichwohl wurden aber die in vielen Ländern bestehenden, ernsthaften Schwierigkeiten dargestellt, ein hinreichendes Angebot an gut ausgebildeten Lehrkräften zu stellen sowie die Effektivität der Lehrer zu verbessern.

Die Verbesserung der Unterrichtsqualität bezieht sich u. a. auch auf die Erziehung zu staatsbürgerlichem Bewusstsein, die zu gut funktionierenden Demokratien beitragen. Angesichts des raschen wirtschaftlichen und sozialen Wandels stellte sich die Frage für die Bildungssysteme, inwieweit ein neuer Bedarf an demokratischen Kompetenzen entstanden ist. Die notwendigen Maßnahmen bezüglich der Lehrpläne, des Unterrichtsstil, des Schulethos usw. sowie die weiterführende Bildung zwecks Deckung dieses Bedarfs, bildeten in Dublin weitere Diskussionspunkte für die Gestaltung der späteren bildungspolitischen Arbeit der OECD.

Die anhaltenden Mängel bei der Chancengleichheit in Bezug auf Lernmöglichkeiten und Erfolg wurden bei dieser Tagung im Sinne von sozialem Zusammenhalt aufgegriffen. Das Streben nach Chancengleichheit war immer ein zentraler Bestandteil der vorgenommenen Reformen der Bildungsstrukturen der OECD-Länder. Zugleich strebte man die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Vorteile an. Die Ergebnisse von PISA 2000 zeigten, dass einige Länder beide Ziele effektiv erreicht haben, während andere einen beträchtlichen Nachholbedarf aufweisen. Hierbei machte der OECD-Ausschuss für Bildungsfragen darauf aufmerksam, dass neue Herausforderungen, die viele politische Felder berühren, aufgegriffen werden müssen, damit die Länder mit guten Ergebnissen ihr Niveau halten oder verbessern und die anderen sich ihnen anschließen können. Es war auch klar, dass es sich hierbei

um ein ehrgeiziges Ziel handelte: Eine Steigerung der Bildungschancen für alle „lässt sich in einem Umfeld, das durch zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation gekennzeichnet ist und in dem auch der soziale Zusammenhalt in Gefahr zu geraten droht, nur sehr schwer verwirklichen“ (OECD 2004).

2.5 Fazit

Die OECD-Bildungsaktivitäten zeigen, dass die wichtigen Themen, mit denen das Bildungswesen konfrontiert ist, wiederkehren. Sie zeigen aber auch, dass das Wiederkehren thematischer Konstanten keinesfalls eine statische Situation ist - zumal die zu bewältigenden Bildungsprobleme in veränderten sozioökonomischen und politischen Kontexten erneut betrachtet werden sollten; z.B. waren die Qualität des Bildungswesens und die Entwicklung des Humankapitals in den 60er Jahren genau so aktuell wie heute. Damals wurden sie aber als Teil der Demokratisierung des Bildungswesen betrachtet. Heute werden sie eher als wirtschaftliche Notwendigkeit gesehen.

Es fehlt nicht an Untersuchungen, politischen Analysen sowie auf Erkenntnissen basierenden Bildungskonzepten und Beispielen von innovativen Bildungspraktiken, die den Weg zu einer zeitgenössischen, qualitativen Bildung weisen. Aber trotz bildungspolitischer Willenserklärungen hat sich die Umsetzung der vielfältigen Bildungsziele in die tatsächliche Bildungspraxis als schwer erwiesen.

Die in diesem Abschnitt dargestellten bildungspolitischen Entwicklungen deuten darauf hin, dass während die wirtschaftlichen Ziele der Bildung mehr oder weniger verfolgt werden konnten, die gesellschaftlichen Ziele auf der Strecke blieben - insbesondere bezüglich der Chancengleichheit.

In der Realität wird vielen Menschen eine umfassende Bildung vorenthalten. Mangel an Bildung schließt die Menschen nicht nur vom kulturellen Leben und der Arbeitswelt aus, sondern hindert sie auch daran, die ökonomischen und sozialen Prozesse zu durchschauen und ihre demokratischen Rechte wahrzunehmen.

Eine hohe Qualität der Bildung für alle und die dafür nötigen Ressourcen bereitzustellen, hängt jedoch von den politischen und ideologischen Vorstellungen der jeweiligen Regierungen in den verschiedenen Ländern ab.

3 QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEME IM MARKTWIRTSCHAFTLICHEN UND SCHULISCHEN BEREICH

3.1 Qualität und Qualitätssicherung

„Qualität“ ist das vorherrschende Thema in vielen Lebensbereichen unserer Zeit. Besonders in der täglichen Sprache - verbunden mit der Werbung - wird dieser Ausdruck gebraucht, wenn man beispielsweise von Lebensmitteln, Kleidung, Autos oder freundlicher Bedienung und Mitarbeitern spricht oder sie anpreist.

Qualitätssicherung (QS), Qualitätsmanagement (QM), Total Quality Management (TQM), European Foundation for Quality Management (EFQM), ISO 9000/9004 (International Organisation for Standards), Audit, Benchmarking und Zertifizierung sind Managementmodelle und Standards, die im wirtschaftlichen Bereich schon eine längere Präsenz haben. Es handelt sich um Konzepte, die auf Produktivitätssteigerung zielen und sich ursprünglich aus der Endkontrolle von hergestellten Erzeugnissen entwickelten. An dieser Stelle soll zunächst versucht werden, auf die Frage „Was ist überhaupt Qualität?“ eine Antwort zu geben.

Der Begriff „Qualität“ ist im 16. Jahrhundert entstanden und aus dem Lateinischen "qualis" - wie beschaffen - abgeleitet. „Qualität“ hat heute im täglichen Sprachgebrauch unterschiedliche Bedeutungen; häufig ist es die Bezeichnung für etwas Gutes. Beschaffenheit, Sorte, Eigenschaft, Brauchbarkeit, Wertstufe und Fähigkeit sind die Assoziationen, die oft mit Güte in Zusammenhang gebracht werden.

3.1.1 Qualitätsbegriff im marktwirtschaftlichen Kontext

Qualität wird in der Marktwirtschaft unterschiedlich definiert. In der Literatur sind u. a. folgende Definitionen des Begriffs „Qualität“ zu finden:

- Die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen. (Norm ISO 8402)
- Qualität ist realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich Qualitätsforderung.
- Qualität ist der Grad der Übereinstimmung zwischen Erwartung und Erfüllung.
- Quality is determined by the degree to which the previously set objectives are met.
- Quality is fitness for use
- Qualität ist, wenn der Kunde wiederkommt und nicht die Ware.

Der Wert der Güter oder Dienstleistungen kann mit dem Qualitätsbegriff erst dann beschrieben werden, wenn Menschen bestimmte Anforderungen in Zusammenhang mit dem Nutzefekt stellen. Der Begriff „qualis“ (Beschaffenheit) hat sich in dem heutigen Qualitätsbegriff in Industrie und Wirtschaft in „Eignung“ gewandelt (Wittig, 1994, S. 3), und damit unterliegt er weiterhin subjektiver Bestimmung, die nicht selbst Qualität ist. Es ist daher auch nicht ver-

wunderlich, dass der Qualitätsbegriff nicht einheitlich definiert werden kann.

Folgende Grundsätze sind von den zuvor genannten Definitionen abzuleiten: Qualität ist als eine summarische Grösse zu betrachten. Es geht um „Gesamtheit von Eigenschaften/Merkmalen“. Schon Kleinigkeiten, die an einem Produkt auszusetzen sind, können das schöne Bild trüben.

Man kann bei einem Produkt bestimmte Merkmale und deren Werte quantitativ erfassen und mit den Forderungen vergleichen. Hierbei werden die Erfordernisse in Merkmale mit festgelegten Qualitätsforderungen (Prüfkriterien) umgesetzt. Sie können auf Brauchbarkeit, Verfügbarkeit, Funktionsfähigkeit, Sicherheit, Wirtschaftlichkeit und Ästhetik basieren. Jeder Qualitätsanteil eines Produktes oder einer Tätigkeit ist wichtig, weil er der Erfüllung gegebener Erfordernisse dient. Die Bewertung kann alle möglichen Werte zwischen „sehr gut“ und „sehr schlecht“ annehmen. Gute und schlechte Qualität existiert in den verschiedensten Abstufungen (vgl. Lisson 1987, Wittig 1994, Hering 1994, Kamiske 1995).

In einem Unternehmen können verschiedene Funktionsbereiche unterschiedliche Auffassungen von Qualität entwickeln. Garvin (1984) stellt eine Klassifizierung von Qualität, mit einem pragmatischen Ansatz vor. Demnach basiert die Operationalisierung von Qualität auf folgenden Sichtweisen:

Die transzendente Sichtweise:

Qualität ist das Synonym für Hochwertigkeit. Sie ist nicht präzise zu definieren, sondern nur durch Erfahrung erfassbar, denn sie entspricht den höchsten subjektiven Ansprüchen, wie bei künstlerisch hochwertigen Arbeiten.

Die produktbezogene Sichtweise:

Qualität ist präzise und messbar. Denn die Qualitätsunterschiede von Produkten gleicher Kategorien werden auf bestimmte Eigenschaften oder Bestandteile bezogen und quantitativ reflektiert. Hierbei kämen Eigenschaften, wie z. B., Größe, Stabilität, geringe Masse usw. in Frage.

Die prozessbezogene Sichtweise:

Qualität wird gleichgesetzt mit der Einhaltung von unternehmensinternen Produktspezifikationen. Hohe Qualität bedeutet einen optimalen Fertigungsprozess, eine gut ausgeführte Arbeit, bei dem Fehler erst gar nicht entstehen sollten (Do it right the first time!).

Die anwenderbezogene Sichtweise:

Qualität liegt weniger im Produkt und ergibt sich aus der Sicht des Anwenders, denn individuelle Kunden haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse. Wenn deren Anforderungen und Erwartungen erfüllt sind, entsteht die Qualität eines Produktes.

Die Preis-Nutzen (Wert-) bezogene Sichtweise:

Qualität wird durch Kosten bzw. Preise ausgedrückt. Ein Qualitätsprodukt erfüllt eine bestimmte Leistung zu einem akzeptablen Preis.

Zur Qualität gehören weitere zentrale Begriffe, die besser definierbar sind. Der erste Hauptbegriff in diesem Zusammenhang ist die **Qualitätssicherung** und bezeichnet die „Maßnahmen zur Erzielung der geforderten Qualität“ (DIN 92). Sie umfasst alle einzuführenden und systematischen Tätigkeiten, die nötig sind, damit die vorgegebenen Qualitätsforderungen erfüllt werden können.

Als Grundlage der Umsetzung von Qualität ist ein **Qualitätssicherungssystem** erforderlich. Dieser zweite Begriff stellt die „festgelegte Aufbau- und Ablauforganisation zur Durchführung der Qualitätssicherung“. Durch ein Qualitätssicherungssystem sollen die Qualitätsanforderungen kostengünstig umgesetzt und die Wettbewerbsposition gestärkt werden.

Qualitätsmanagement ersetzt, nach DIN ISO 8402, den bisherigen Oberbegriff Qualitätssicherung. Qualitätsmanagement enthält „alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen, sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement-Darlegung und Qualitätsverbesserung verwirklichen.“

Zu den genannten Begriffen kommt ein weiterer Hauptbegriff hinzu **Qualitätsaudit**: Er bezeichnet die Begutachtung der Wirksamkeit des Qualitätssicherungssystem oder seiner Teilelemente.

3.1.2 Qualitätspioniere und Konzepte für Qualitätsmanagement

In der Literatur findet sich eine größere Anzahl von unterschiedlichen Konzepten für Qualitätsmanagement. Im Folgenden werden die Konzepte von Deming, Juran und Ishikawa, die zu den Qualitätspionieren zählen, dargestellt.

Das Management-Programm von **Edward W. Deming** zählt zu den wichtigsten für die Entwicklung des Qualitätswesens. Es ist eine zusammenfassende Bezeichnung für die von Deming seit den 50er Jahren entwickelte und zunächst in Japan eingeführte Unternehmensphilosophie. Seit den 80er Jahren wird seinen Gedanken auch in den westlichen Industrienationen verstärkte Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt. Sein Managementprogramm ist auf die Qualität und die ständige Verbesserung des Produktionsprozesses ausgerichtet. Dabei müssen alle Mitarbeiter des Unternehmens von der obersten Geschäftsleitung bis zum Arbeiter/-in einbezogen werden. Einer der wichtigsten Bestandteile von Demings Management-Philosophie ist das „14 Punkte Programm“. Die Anwendung der einzelnen Punkte scheint auf den ersten Blick nur für die Produktion geeignet zu sein, muss aber im Sinne der Qualitätsphilosophie auf alle Bereiche des Unternehmens ausgeweitet werden.

Demings 14 Punkte

1. Schaffe einen feststehenden Unternehmenszweck (Constancy of Purpose) in Richtung auf eine ständige Verbesserung von Produkt und Dienstleistung.
2. Wende die neue Philosophie an, um wirtschaftliche Stabilität sicherzustellen.
3. Beende Notwendigkeit und Abhängigkeit von Vollkontrollen, um Qualität zu erreichen.
4. Beende die Praxis, Geschäfte auf der Basis des niedrigsten Preises zu machen.
5. Suche ständig nach den Ursachen von Problemen, um alle Systeme von Produktion und Dienstleistung sowie alle anderen Aktivitäten im Unternehmen beständig und immer wieder zu verbessern (Continuous Improvement Process, CIP - vgl. ständige Verbesserung).
6. Schaffe moderne Methoden des Trainings und des Wiederholtrainings direkt am Arbeitsplatz und für die Arbeitsaufgabe.
7. Setze moderne Führungsmethoden ein, die sich darauf konzentrieren, den Menschen (und Maschinen) zu helfen, ihre Arbeit besser auszuführen.
8. Fördere effektive, gegenseitige Kommunikation sowie andere Mittel, um die Atmosphäre der Furcht innerhalb des gesamten Unternehmens zu beseitigen.
9. Beseitige die Abgrenzung der einzelnen Bereiche voneinander.
10. Beseitige den Gebrauch von Aufrufen, Plakaten und Ermahnungen.
11. Beseitige Leistungsvorgaben, die zahlenmässige Quoten (Standards) und Ziele für die Werker festlegen.
12. Beseitige alle Hindernisse, die den Werkern und den Vorgesetzten das Recht nehmen, auf ihre Arbeit stolz zu sein.
13. Schaffe ein durchgreifendes Ausbildungsprogramm und ermuntere zur Selbstverbesserung für jeden einzelnen.
14. Definiere deutlich die dauerhafte Verpflichtung des Top Managements zur ständigen Verbesserung von Qualität und Produktivität. (Brauer, 1995, S.31-32)

Deming stellt das Prinzip der ständigen Verbesserung (Continuous Improvement Process-CIP) mit einem Zyklus (Plan-Do-Check-Act-Zyklus) dar (s. Abbildung 1).

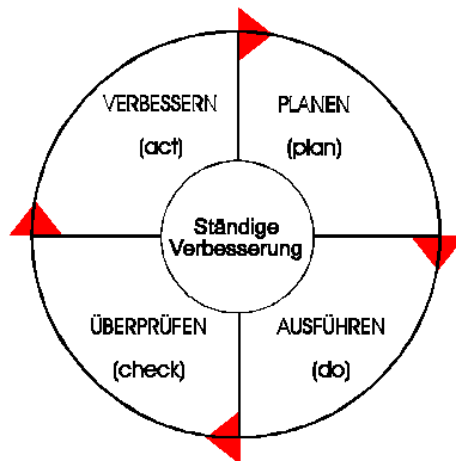


Abbildung 1: Deming-Zyklus (PDCA Zyklus)¹⁶

Die Plan-Phase bezieht sich auf die Analyse der Leistung der Teams, vorhandene Daten und notwendige Änderungen. In der Do-Phase finden die Tests und Änderungen statt. In der Check-Phase erfolgen die Beobachtungen der Änderungen und in der Act-Phase die Untersuchung der Ergebnisse. Man lässt den Zyklus immer wieder durchlaufen (ständige Verbesserung), weil jedes Mal das Problem weiter eingegrenzt wird (vgl. Kaminske, 1995, S. 219).

Joseph M. Juran, einer der führenden Qualitätsexperten in den USA, entwickelte seine managementorientierte Unternehmensphilosophie, die „Quality Trilogy“. Sie ist ein systematischer, kontinuierlicher Prozess zur Qualitätsverbesserung, der aus der Qualitätsplanung, Qualitätsregelung (-kontrolle) und Qualitätsverbesserung besteht (Abbildung 2). Sie wird in drei sich wiederholenden Schritten projektbezogen angewendet. Die wiederholende Vorgehensweise dient einer Prozessverbesserung, welche Juran „Breakthrough“ nennt.

Ähnlich Demings PDCA Zyklus sind auch in der Qualitätstrilogie die Schritte Planung und Aktivität im Sinne eines Verbesserungsprozesses von besonderer Bedeutung. Nach Juran, entstehen Qualitätsschwankungen und Fehlerquoten durch unzureichende Qualitätsplanung. Deshalb wird die Rolle der Qualitätsplanung in seiner Trilogie besonders betont und beinhaltet die Entwicklung von Produkten und Prozessen zur Erfüllung der Kundenwünsche. Um die Kundenwünsche zu erfüllen muss ein Unternehmen eine Reihe qualitätsbezogener Aktivitäten einleiten, die Juran in der so genannten Qualitätsspirale erläutert (Abbildung 3). Die Qualitätsspirale beinhaltet Aktivitäten in Produktentwicklung, Fertigung, Verkauf bis zurück zur Marktforschung. Hierbei müssen bestimmte Tätigkeiten teilweise oder vollständig in den einzelnen Abteilungen ausgeführt werden; deshalb ist Kooperation zwischen verschiedenen

¹⁶ Quelle: Kaminske, 1995, S. 218.

Bereichen des Unternehmens zur Herstellung eines Produktes besonders wichtig. Jede einzelne Tätigkeit hat Einfluss auf die Produktqualität.

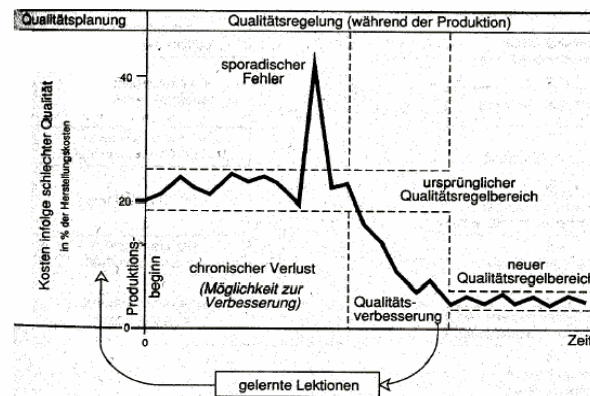


Abbildung 2: Juran-Trilogie¹⁷

In Jurans Managementkonzept wird auf die Notwendigkeit organisatorischer Rahmenbedingungen und die Wichtigkeit der Mitarbeitermotivation hingewiesen. Die Trainingsprogramme zur Qualitätsverbesserung richten sich allerdings nur auf die Managementebene. Diese trägt die Verantwortung für die Qualitätspolitik des Unternehmens.

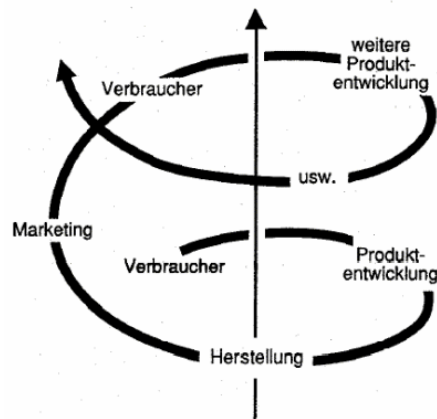


Abbildung 3: Qualitätsspirale der Qualitätsverbesserungen¹⁸

Kaoru Ishikawa hat die Konzepte von Deming und Juran anhand seiner eigenen Erfahrungen ausgebaut. Sein Konzept, die Company-Wide Quality Control (CWQC) charakterisiert sich durch seinen umfassenden Qualitätsbegriff. Nach Ishikawa beschränkt sich Qualität nicht nur auf die Produktqualität, sondern umfasst die Qualität der Arbeit, den Service nach dem Verkauf, Information, Prozess, sowie die Qualität des Managements, der Mitarbeiter,

¹⁷ Quelle: Juran J.M., 1991, S.21.

¹⁸ Quelle: Juran, 1991, S.15.

des Unternehmens etc. Im Rahmen der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung erweiterte Ishikawa den PDCA-Zirkel (s. Abbildung 4) von Deming.

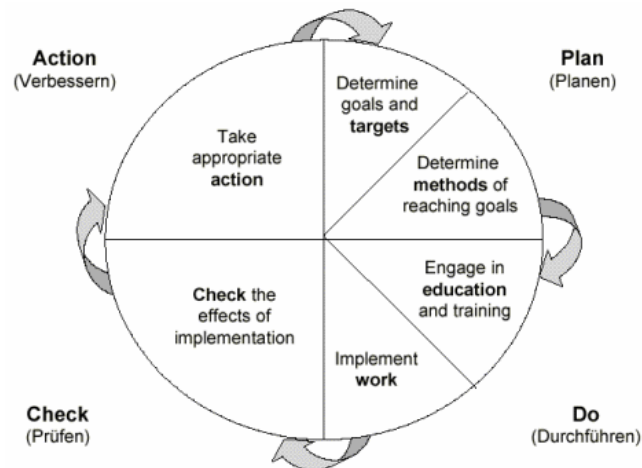


Abbildung 4: PDCA-Zirkel von Ishikawa¹⁹

Hier ist die Plan-Phase in zwei Schritte, nämlich in Zielfestsetzung und Maßnahmenplanung unterteilt. Die Festlegung der Ziele muss zuerst nach Unternehmensgrundsätzen auf der Topmanagementebene erfolgen. Dabei ist die Kooperation aller Abteilungen und die Einbeziehung aller Angestellten besonders wichtig.

Die Do-Phase besteht ebenso aus zwei Schritten: Ausbildung und Implementierung. Die Ausbildung der Mitarbeiter hat bei Ishikawa einen großen Stellenwert, weil jeder Mitarbeiter zuständig und verantwortlich für die qualitätsbezogenen Aktivitäten ist. Für die Ausbildung und Bewusstseinsbildung übernimmt das Topmanagement die Verantwortung. In der Implementierungsphase wird die Freiwilligkeit betont. Das Prinzip der Freiwilligkeit besagt, dass jedem gut ausgebildeten Arbeiter vertraut werden kann, wodurch exzessive Überwachung und Regulierungen unnötig werden (vgl. Baumeister, 2000, S. 34).

In der Check-Phase werden die Ergebnisse der Implementierung überprüft und in der Act-Phase werden Vorbeugungsmaßnahmen erfolgen.

Qualitätszirkel und Ursache-Wirkungs-Diagramm

Der Qualitätszirkel ist eine aus fünf bis zwölf Mitarbeitern bestehende, freiwillig organisierte Gruppe, die sich regelmäßig trifft und auf ihren Arbeitsbereich bezogene Probleme selbstständig erarbeitet. Die Grundidee stammt aus den USA der 20er Jahre. Später hat Deming die Idee der gruppenorientierten Aktivitäten auf die betriebliche Qualitätssicherung angewendet. In den frühen 50er Jahren hat dieses gruppenarbeitsorientierte Konzept durch Ishikawa in

¹⁹ Quelle: Ishikawa, 1985, S. 59.

Japan als „Quality Control Circles“ breite Anwendung gefunden. Ishikawa hat den Qualitätszirkeln eine neue und entscheidende Richtung gegeben. Er betonte Freiwilligkeit, Respekt vor dem Menschen und Mitarbeiterorientierung als die wichtigen Elemente. Ursprünglich waren Qualitätszirkel für die Anwendung innerhalb der Werkstattebene vorgesehen. Später hat er die Einführung und konsequente Anwendung von Qualitätszirkeln auf allen Ebenen, auch auf der Verwaltungsebene eines Unternehmens, gefordert (vgl. Kamiske, 1992, S. 164-166).

Das Ursache-Wirkungs-Diagramm (auch als Fishbone-Diagramm bekannt) ist eine Technik zur Analyse der Einflussfaktore. In einem Fischgrättemuster werden die möglichen Ursachen eines Problems hierarchisch bzw. kategorisch gesucht.

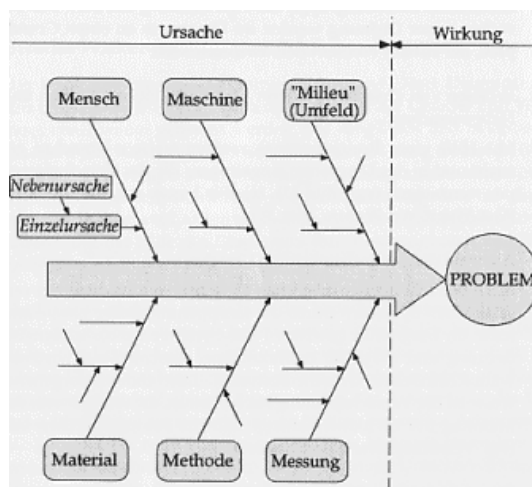


Abbildung 5: Ursache-Wirkungs-Diagramm²⁰

Die Erstellung eines Ursache-Wirkungs-Diagramms erfolgt in sechs Schritten. Die möglichen Ursachen erster Ordnung werden anfangs festgelegt. Diese Hauptpfeile beinhalten die Grundkategorien, Mensch, Maschine, Umfeld, Material, Methode und Messung. Einzelursachen und Nebenursachen werden mit Hilfe eines Brainstormings in das Diagramm (horizontale Pfeile) eingetragen. Infolgedessen wird die wahrscheinlichste Ursache bestimmt und auf ihre Richtigkeit geprüft. Danach entwickelt die Arbeitsgruppe Lösungsalternativen und entscheidet sich für die optimale Lösung. Anschließend wird die ausgewählte Lösung in die Praxis umgesetzt.

Die Zielsetzung eines Qualitätszirkels ist heute nicht mehr auf die Erhaltung und Verbesserung der Produktqualität beschränkt. Qualitätszirkel und Qualitätswerkzeuge sind wichtige Bestandteile, die heute sogar in die neuen, umfassenden Qualitätsstrategien wie Total Quality Management (TQM) eingeflossen sind .

²⁰ Quelle: Kaminske, 1995, S. 182.

3.2 Qualitätsentwicklung und Evaluation im Bildungsbereich

3.2.1 Qualitätssysteme und ihre Übertragung auf den Bildungsbereich

Sorgen um die Qualität der Ware wirkten durch Jahrtausende auf die Entwicklung der Qualitätssysteme ein. „Qualität“ ist nun kein Grundsatz mehr, der sich auf den wirtschaftlichen Bereich beschränkt. Die Begriffe Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätssysteme und Qualitätsmanagement haben schon längst ihre Präsenz in allen relevanten Sektoren, wie z. B. in Verwaltungs- und Dienstleistungsbereichen.

Auch für den Bereich der Bildung ist seit Beginn der 90er Jahre das Qualitätsmanagement in der Politik und damit in der Öffentlichkeit zu einem wichtigen Thema geworden. Die zentralen Fragestellungen dabei lauten: „Was ist eine gute Schule?“, „Was ist guter Unterricht?“ und „Wie ist Schul- und Unterrichtsqualität zu erreichen?“ Dennoch ist umstritten, ob die Qualitätskonzepte aus der Industrie ohne weiteres auf den Bildungsbereich übertragbar sind.

Es gibt heute verschiedene Qualitätssysteme, die sich nach Qualitätsverständnis, Zielsetzung, Reichweite, Bedeutung und Funktion der Evaluation und Entwicklungsimpulsen unterscheiden. Für den Bildungsbereich bedeutsame Qualitätssysteme sind entsprechend zahlreich und in Bezug auf ihre Akzentuierungen der Evaluation und Entwicklung sehr unterschiedlich. Trotz der Unübersichtlichkeit dieses Feldes werden seit einigen Jahren verschiedene Qualitätsmanagementsysteme in Bezug auf ihre Relevanz für Schule und Schulentwicklung untersucht bzw. bewertet. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, ausführlich auf die Thematik unterschiedlicher Qualitätskonzepte und ihre Bedeutung für das Schulsystem einzugehen. Im Folgenden werden hier ISO 9000, TQM und EFQM - Modelle als theoretische Grundlagen dargestellt.

3.2.1.1 ISO 9000 als Beispiel für theoretische Grundlagen

ISO 9000 ist die Abkürzung für Internationale Organisation für Normung. Ihr Ziel ist es, Standards für Qualitätsevaluationssysteme für Betriebe zu entwickeln, damit in allen Stadien der Produktentstehung und der Leistungserbringung die angestrebte Qualität erreicht wird. Sie sagt nichts über die Qualität von Produkten selbst aus, sondern etwas über die Qualität der Meta-Prozesse, die die Organisationen aufgebaut haben, um ihre Produktions- oder Dienstleistungsprozesse zu beobachten.

Der ISO 9001 liegt die Dokumentation der einzelnen Arbeitsabläufe und der Nachweis ihrer Funktionen zugrunde. Das Qualitätshandbuch ist dabei ein wichtiges Instrument, das die Vorgaben und Vorstellungen der Qualität in einem Unternehmen detailliert beschreibt. Dies, zusammen mit den Anweisungen und Checklisten in einem Qualitätshandbuch, bildet die Grundlagen für ein betriebsinternes Qualitätsmanagementsystem.

Das Qualitätsaudit und die Zertifizierung sind die zwei entscheidenden Verfahren, die mit der

Normierung in Verbindung stehen. Ein Qualitätsaudit ist

„eine systematische und unabhängige Untersuchung um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen, und ob diese Anordnungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen“ (DIN 8402 Begriff 4.9).

Das Qualitätsaudit wird auf Systemebene (Systemaudit), Produktebene (Produktaudit) oder auf Prozessebene (Prozessaudit) angewendet. Im Rahmen eines Audits können sich die Unternehmen durch eine externe Zertifizierungsgesellschaft prüfen lassen. Wenn das Unternehmen sein Qualitätsmanagementsystem nach der angegebenen Norm anwendet und aufrecht hält, somit das Qualitätsmanagementsystem der Norm ISO 9000 entspricht, wird dies durch ein Zertifikat bescheinigt.

Viele Unternehmen haben sich weltweit nach DIN EN ISO 9000 zertifizieren lassen. Dennoch gibt es auch kritische Thesen zur ISO-Zertifizierung: Ein normentsprechendes System gibt nur Mindeststandards und zeigt lediglich, dass die Firma ordentlich organisiert ist. So ein System erzeugt eine Absicherungsmentalität, dabei wird die Kreativität und Eigenverantwortung der Mitarbeiter durch ISO nicht gefördert. Die Erstellung eines Qualitätssicherungsbuches sowie die Zertifizierung sind mit hohen Kosten verbunden und nicht frei von Bürokratismus (vgl. Altrichter 1997 S.58-60).

3.2.1.2 TQM -Modell als Beispiel für theoretische Grundlagen

Das Total Quality Management-(TQM)-Konzept ist die auf der „Mitwirkung aller ihrer Mitglieder basierende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“ (Kaminske/Brauer 1995,S.244).

Nach dieser Definition misst sich die Qualität eines Produktes an der Zufriedenheit der Kunden. Die Verantwortung für die Qualitätskontrolle liegt nicht bei Inspektoren, sondern bei allen Mitarbeitern an allen Stellen der Hierarchieebene der Organisationsstruktur. Hierbei sind Schulung, Unternehmenskultur und konstruktive Problemlöshaltung der Mitarbeiter die Voraussetzungen für Qualität.

In dem TQM-Konzept wird Qualität in erster Linie als Bestandteil eines Prozesses und in zweiter Linie als Eigenschaft eines Produktes verstanden. Prozessorientierung ist ein zentrales Prinzip bei TQM, wobei das gesamte betriebliche Handeln als Kombination von Prozessen bzw. Prozessketten betrachtet wird (vgl. Kaminske / Brauer 1995,S.120). Durch den Wiederholungscharakter eines Prozesses sind schrittweise Optimierungen sowie kontinuierliche Verbesserungen von Qualität zu gewährleisten.

In Verbindung mit der Prozesskette gilt die Kundenorientierung in TQM nicht nur nach außen, sondern die Mitarbeiter eines Unternehmens sind die **internen Kunden**: Sie sind in dem

Sinne keine Käufer, sondern Empfänger eines Produktes oder Zwischenproduktes in dem nachgelagerten Arbeitsprozess. Jede Produktionsstufe wird in der TQM als interner Kunde betrachtet, der mit dem gelieferten Produkt bzw. der Leistung zufrieden sein muss. Jede nachfolgende Bearbeitungsstufe hat wie ein externer Kunde das Recht des Zurückweisens, wenn das Teil nicht einwandfrei ist. Die Abbildung 6 fasst das TQM-Konzept zusammen:

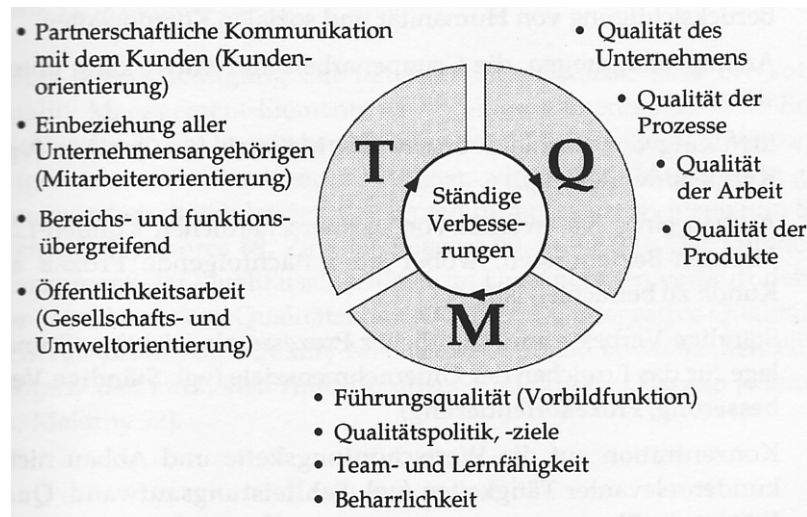


Abbildung 6: Grundpfeiler von Total Quality Management²¹

3.2.1.3 EFQM-Modell als Beispiel für theoretische Grundlagen

EFQM steht für European Foundation for Quality Management. Sie wurde 1988 als gemeinnützige Organisation auf Mitgliederbasis von 10 europäischen Unternehmen gegründet. Mittlerweile sind über 800 Organisationen aus den verschiedensten europäischen Ländern Mitglied. EFQM entwickelte gemeinsam mit der EU-Kommission und der EOQ (European Organisation for Quality) ein Referenzmodell für Business Excellence zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Firmen durch Realisierung der TQM-Konzepte. Es enthält noch weitere Kriterien, wie z. B. Ressourcenmanagement und gesellschaftliche Verantwortung und Strategie, die den TQM-Ansatz wesentlich erweitern.

Dieses Modell ist Grundlage für den European Quality Award (EQA), der jährlich an Organisationen mit überdurchschnittlichen Leistungen vergeben wird. Qualitätsauszeichnungen wurden erstmals 1951 in Japan (der so genannte Deming Price) verliehen. EQA wurde in Anlehnung an den amerikanische Qualitätspreis, dem Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA), ins Leben gerufen.

Das EFQM-Referenzmodell kennt 9 Hauptkriterien. Fünf davon betreffen die „Befähiger“-Kriterien. Sie beinhalten die Voraussetzungen, Methoden und die Vorgehensweisen um

Qualitätsmanagement im Unternehmen zu entwickeln. Die „Ergebnis“-Kriterien bestehen aus vier Qualitätsfaktoren, welche die Unternehmensergebnisse messbar darstellen. Die in der Abbildung 7 dargestellten Prozentzahlen deuten das relative Gewicht der Kategorien an. Jedes der neun Kriterien des Modells spricht weitere Unterkriterien an, die bei der Bewertung eines Unternehmens betrachtet werden müssen.

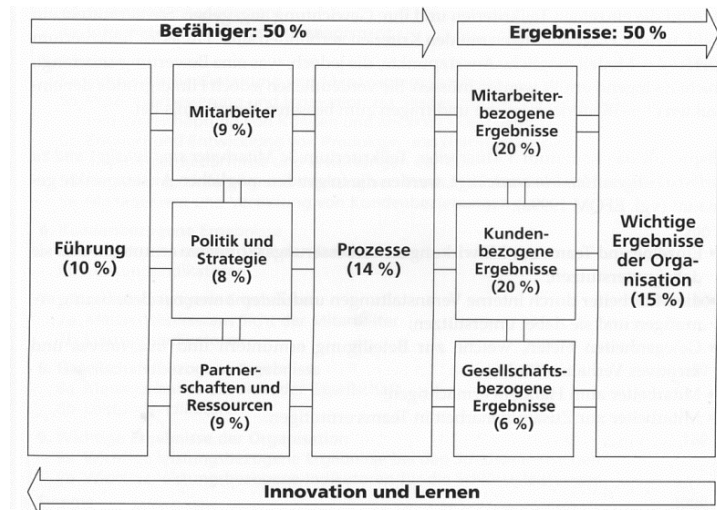


Abbildung 7: Das EFQM-Modell²²

Die Zielsetzung der Referenzmodelle ist nicht nur die Erfüllung von Mindestanforderungen für Image und Werbeeffect, sondern ein vorhandenes Qualitätssystem wird im Sinne des TQM-Konzepts kontinuierlich optimiert. Die Unternehmen müssen ihre Stärken und Schwächen vermerken und die Verbesserungspotenziale erkennen, um die Unternehmensstrategie darauf auszurichten. Die Bewerber für den EQA werden im Hinblick auf die einzelnen Kriterien gefördert, um ihre eigenen Leistungen systematisch zu messen (Self-Assessment) und zu bewerten; der Erfüllungsgrad der EFQM-Kriterien wird mit Hilfe einer Punktetabelle ermittelt. Die Finalisten für den EQA werden durch unabhängige Experten vor Ort in gewichteter Form bewertet. Bei der Begutachtung stehen die Analyse des Qualitätsmanagementsystems, der internen und externen Kommunikationsinstrumente und der qualitätsbezogenen Ausbildung im Vordergrund. Die Dokumentation des Self-Assessment Prozesses kann erst nach Verlauf von mehreren Jahren bei der EFQM eingereicht werden, weil ein Trend hin zur Qualität nachgewiesen werden muss.

²¹ Quelle: Kaminske, 1995, S. 245.

²² Quelle: Arnold, 2000, S. 87.

3.2.1.4 Anwendung der verschiedene TQM Varianten im Bildungswesen

Anfang der 90er Jahre wurde die Anwendung der verschiedener TQM-Varianten im Bildungswesen in zahlreichen Publikationen propagiert und es wurden angepasste TQM-Modelle für Bildungsinstitutionen entwickelt. (vgl. Altrichter 1997,S.70). In Europa haben besonders die Länder Österreich, England und die Schweiz längere Erfahrungen mit schulischem QM. Die praktischen Versuche der Anwendung ISO 9000 und TQM-Modelle in Bildungsinstitutionen betreffen überwiegend den Bereich der Berufsschulen und der beruflichen Weiterbildung, da sie der Wirtschaft besonders nahe stehen.

In Deutschland wurde die Gleichsetzung von Qualität und Zertifizierung der Bildungseinrichtungen in der Anfangsphase der Qualitätsdiskussion zuerst als problematisch bewertet. Dennoch, durch den starken Wettbewerbsfaktor hat ISO 9000 als Mittel der Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildungsarbeit ihren Platz gefunden. Es gibt zahlreiche Weiterbildungsinstitutionen, die diese Norm DIN EN ISO 9000 für ihre Qualitätsarbeit anwenden und sich zertifizieren lassen. Ebenfalls laufen an verschiedenen Berufsbildender Schulen wissenschaftlich begleitete Projekte, die unter anderem die Normenreihe (ISO) oder EFQM als Basis für die Schulentwicklung nutzen.

Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (QUABS) ist einer der Modelversuche, die im Jahre 1999 starteten und Ende des Jahres 2002 abgeschlossen wurde. An QUABS beteiligten sich die Bundesländer Bayern (federführend), Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Bayern und Rheinland-Pfalz befassten sich mit der Umsetzung der EFQM, Schleswig-Holstein mit der Zertifizierung einer Organisation nach DIN/EN/ISO. Dabei ging es in erster Linie um die schulorganisatorische Entwicklung, die Erprobung verschiedener Evaluationsverfahren und die didaktisch-methodische Verbesserungen.

Im deutschsprachigen Raum zeigen die empirischen Untersuchungen noch keine schlüssigen Ergebnisse, die darauf deuten, dass Normen und TQM-Systeme zur Entwicklung der Schulen einzusetzen sind. Andererseits liefern die Erfahrungsberichte einige positive Aspekte, die zwar nicht unbedingt auf die Umsetzung des TQM-Ansatzes zurückzuführen sind, sich aber durch intensive Qualitätsbemühungen ergeben haben (vgl. Altrichter,1999 S.70ff., Tenberg,2003). Solche Aspekte beinhalten

- deutliche Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen den teilnehmenden Lehrer/-innen
- erhöhte Transparenz von Entscheidungs-, Verwaltungs- und Unterrichtsstrukturen
- erkennbare Bereitschaft zur Verbesserung der verschiedenen Ebenen und Entwicklungsbemühungen im Unterrichtsbereich.

Dem entgegen werden die folgenden Aspekte als Probleme genannt (vgl. Altrichter/Posch, 1999 S.70-85; Dubs, 1999, S.22 f., Tenberg, 2003)

- mangelnde Bereitschaft der Lehrer/-innen zur aktiven Mitwirkung und wenig Optimismus bezüglich der Wirkungen der Schulentwicklungsbemühungen
- Schwierigkeiten bei der Übertragung der wirtschaftlichen Terminologie auf die schulische QM-Arbeit
- Schwierigkeiten bei der Einbeziehung der Schüler/-innen und Eltern bei der Vorbereitung und Durchführung der Maßnahmen
- besonders belastender Aufwand für die Verwirklichung des TQM, wie z. B. die eingebrachten Arbeitsstunden für die Erstellung von Dokumentationen
- Vernachlässigung der pädagogischen Ziele wegen des starken Schematismus und der Produktorientierung
- Schwierigkeiten, beim Prozess des Lehrens und Lernens eindeutig zu messen und zu kontrollieren.

Aufgrund der oben genannten Gesichtspunkte bedürfen die Qualitätssysteme wie EFQM oder DIN ISO weiterer Modifikationen, um den Bedürfnissen der Schulen besser gerecht zu werden.

Abgesehen von dem erheblichen Ressourcenbedarf für solche Ansätze (Änderungswünsche) bleibt dabei die Frage offen, ob die wirtschaftlichen QM-Systeme auf Unterrichtsebene zu Verbesserungen führen können. Das Entwicklungsfeld Unterricht ist sehr komplex und mit großem Konfliktpotenzial belastet. Außerdem besteht die Gefahr, dass der zunehmende Verwaltungsaufwand wenig Zeit für die Unterrichtsentwicklung übrig lässt.

Insgesamt ist zu sagen, dass die Erkenntnisse aus den QM-Systemen einen Beitrag zu Verbesserungen im Bildungswesen liefern können. Die Stärken der QM-Systeme liegen in die prozessorientierten Ansätze, die ein modernes Führungsverständnis, Zielklarheit, Teamentwicklung und Transparenz umfassen.

Auch die Untergliederung der Prozesskomponenten kann die Verbesserungsbereiche der Bildungsinstitutionen, die eventuell gar nicht wahrgenommen werden, offen legen. Trotzdem bleibt bei der Umsetzung der umfassenden QM-Modelle ein wesentlicher Teil aus, was die Qualität einer Bildungseinheit ausmacht. Sie geben keinen Hinweis auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität bzw. die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen. Besonders die ISO-Zertifizierungen lassen die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Qualitätsarbeit durch den „externen Prüfer“ aus.

3.2.2 Eigenschaften pädagogischer Qualitätsentwicklung

Der Qualitätsbegriff ist im täglichen Sprachgebrauch mehrdeutig. Trotz umfassender Qualitätssysteme ist die Definition von „Qualität“ in Industrie und Wirtschaft ebenfalls uneinheitlich. In der Industrie wird Qualität durch unterschiedliche Sichtweisen bestimmt.

Wenn die Qualität eines Produktes auf messbare Eigenschaften bezogen ist, ist eine Rangordnung von Produkten der gleichen Kategorie möglich.

Wenn Qualität auf den Herstellungsprozess basiert ist, stehen der optimale Fertigungsprozess, Fehlervermeidung und unternehmensintern festgelegte Produktmerkmale im Vordergrund.

Wenn Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung auf Kunden orientiert ist, müssen die Kundenerwartungen erfüllt werden. In dieser Konzeption ist Qualität ein subjektiver Begriff, der unterschiedliche Wünsche und Erwartungen berücksichtigt.

Angesichts der Relativität des Qualitätsbegriffes bestehen Streitigkeiten über die Qualitätsfragen auch im Bereich Bildungswesen. In dem OECD-Bericht „Schulen und Qualität“ (1991, S.37f) gibt es eine Warnung bei der Bedeutungsanalyse, dass die Qualität von Bildung nicht deskriptiv zu interpretieren wäre.

Nach diesem Bericht kann Qualität

„... einen eher beschreibenden als einen normativen Begriff darstellen. Er kann sich ganz einfach auf ein Merkmal oder eine Eigenschaft beziehen. So können ein Schüler oder ein Lehrer, eine Schule oder ein Schulbezirk, ein regionales oder ein nationales Bildungssystem alle möglichen Qualitäten oder bestimmende Eigenschaften aufweisen. "Qualität" kann auch als Sammelbegriff oder Oberbegriff verwendet werden. Wenn der Begriff nicht länger nur ein Synonym für ein Attribut eine kennzeichnendes Charakteristikum ist, dann bezieht er sich in diesem Sinn den bestimmenden Kern einer Ganzheit. Es ist dann genauer von der Qualität zu sprechen, gleichgültig worauf man sich bezieht, beispielsweise auf ein Klassenzimmer, eine Schule oder ein System. Obwohl man diese Bedeutungen des Wortes als deskriptiv kategorisieren kann, so sind sie doch nicht unumstritten, da verschiedene Beobachter und Interessen ganz unterschiedliche bestimmende Charakteristika als wesentlich herausstellen können. So muss nach diesem Verständnis beispielsweise die Diskussion über die Qualitäten einer Schule keine Werturteile einschliessen.“

Die Definition von „guten Bildungsinstitutionen“ ist sowohl im Sinne der produktbezogenen Sichtweise als auch im Sinne der prozessbezogenen Sichtweise schwieriger als in der Industrie- bzw. im Dienstleistungsbereich (s.3.1.1, S.39).

Im pädagogischen Feld weist die Qualitätssicherung einige Besonderheiten auf, die sich von der Situation der Industrie und Dienstleistungsorganisationen unterscheiden (dazu Altrichter, 1997; Liket; 1995; Wenzel, 1995, S.19 ff; Stamm, 1999; Arnold, 2000; Holtappels, 2001) :

In den umfassenden Qualitätskonzepten, wie sie in der Wirtschaft gebräuchlich sind, spielen die Kundenanforderungen die wichtigste Rolle. Im Bildungsbereich stellt sich die Frage, wer die Kunden sind. Sie können die Schüler/-innen bzw. Studierenden, die Eltern, die künftigen Arbeitgeber, Höher- oder Weiterbildungsinstitutionen sein. Diese Kundengruppen sind diejenigen, die Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Ebenso können die Gruppen, die für die Dienstleistungen zahlen, wie Regierung oder Steuerzahler im Allgemeinen oder die Wirtschaft, als die Kunden der Bildungsorganisationen betrachtet werden. Häufig haben diese Kundengruppen widersprüchliche Anforderungen an Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus können innerhalb einer Kundengruppe Meinungsunterschiede über die Definition von guter Bildung und akzeptabler Schulleistung gefunden werden. Wenn mit Kundenbegriff die Schüler/-innen bzw. Studierenden gemeint sind, sind sie „Kunden besonderer Art“, die nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten haben. Shratz (1999, S.2) ist der Meinung, dass der pädagogische Prozess im Gegensatz zum Service und zu Leistungen in der Wirtschaft von der Beteiligung und Mitgestaltung der Schüler/-innen abhängig ist. Daher sollten sie den Lernprozess mitbestimmen, d. h. „Co-Produzent/-innen“ im Unterrichtsgeschehen werden.

Der Staat hat ein Interesse an der Vermittlung bestimmter Werte und an der Vorbereitung der nachwachsenden Generationen für die Gesellschaft. Dieses Interesse des Staates ist allen anderen, wie z. B. betrieblichen Interessen, vorgeordnet. Dies schränkt die Vermarktung der Bildung und Erziehung ein. Darüber hinaus ist für den Staat die Gewährleistung eines gleichen Bildungsrechts für alle wichtiger als die Zufriedenstellung bestimmter Anspruchsgruppen durch Bildungskriterien. Daher ist Qualität im Bildungswesen Gegenstand politischer Handlungen und wird es immer bleiben.

Bildung und Erziehung gehören zusammen zu den Zielsetzungen pädagogischer Qualitätsentwicklung. Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ist die zentrale Aufgabe der Schule. Es wird aber von den Schulen auch verlangt, dass sie die sozialen Kompetenzen und die allgemeine Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern und fordern. Soziale Kompetenz und allgemeine Handlungsfähigkeit sind jedoch nicht als messbare Qualitätsparameter zu standardisieren. Lehrplanbezogenes Wissen und Können sind dagegen messbar. Erfolge in diesem Bereich sind meistens durch Prüfungen sichtbar. Es ist nur schwierig, eindeutige Erklärungen für schlechte Ergebnisse zu geben, weil die Arbeit mit Lernenden zu vielfältig und der pädagogische Prozess zu komplex ist.

Bildungsprozesse sind nicht technologisierbar, denn im Lernprozess müssen die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden. In ähnlicher Weise beruhen die Erziehungsprozesse auf der persönlichen Begegnung. Hierbei treten die Orientierung an Menschen und deren Befindlichkeiten in den Vordergrund. Lernende müssen an den Bildungsprozessen aktiv teilnehmen. Sie müssen die vorhandenen Strukturen aufgreifen, weiterentwickeln, die Bedeutungen erschließen, interpretieren und Zusammenhänge bilden. Die Entwicklung von Lernenden kann zwar zielgemäß von außen gesteuert werden, aber sie ist nicht immer allein auf die Qualität des pädagogischen Handelns zurückzuführen.

Aus diesen Gründen beinhaltet die an die Pädagogik angepasste Form von Qualitätssicherung mehrere Dimensionen. Neben den Leistungsvariablen gehören die Qualitätskriterien im Bereich der affektiven und sozialen Ziele, gesellschaftspolitische Entwicklungsziele, Ruf der Schule und Schulklima dazu. Darüber hinaus müssen die Prozesse in einer Schule wie Arbeitsabläufe und Ressourcen-Verwendung in die Qualitätsbetrachtung einbezogen werden (vgl. Altrichter, 1997, S.14-28; Dubs, 1999,S.25).

Weil die Vorstellung von „gebildeten Menschen“ unterschiedlich sind, ist die schulische Qualitätsarbeit stark normativ geprägt. Man kann zwar

„innerhalb des staatlichen Schulwesens als Minimalkonsens auf die Werte der Verfassung verweisen, doch ergeben sich daraus noch längst keine konkreten pädagogischen Konzepte. Vielmehr gibt es innerhalb dieses Minimalkonsens einen breiten Spielraum - und damit eben unterschiedliche Vorstellungen, was eine ‚gute Schule‘ ist “ (Tillmann, 2001, S. 4).

Deshalb

„man kann die Qualitätsmerkmale von Schulen nicht von aussen herantragen, sondern muss von innen heraus verstehen, welche Probleme sich in der Schule kontextspezifisch stellen“ (Steffens/Bargel; 1993, S. 19).

Die Konsequenz daraus ist eine stärkere Gestaltungsautonomie von Schulen, die auf Beteiligung aller direkt betroffenen Gruppen in Qualitätsarbeit mit einbezieht. Weil Qualität ein normativer Begriff ist und in den Aushandlungen dessen Ausprägung verschiedene Interessengruppen (Stakeholder) beteiligt sind, schlägt Altrichter (1997,S.130) eine pragmatische Definition von Schulqualität vor:

„Qualität muss in Form einer Reihe von Qualitäten definiert werden. Dabei muss man sich bewusst sein, das eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in Bezug auf einen anderen Faktor von niedriger Qualität sein kann. Man kann nicht mehr erreichen, als jene Kriterien, die jeder Stakeholder bei seinen Qualitätseinschätzungen benutzt, so klar als möglich zu definieren und diese - zueinander in Wettbewerb stehenden - Sichtweisen zu berücksichtigen, wenn Qualitätsbeurteilungen vorgenommen werden. “

Diese Auffassung ist auf ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation basiert. Dubs (1999, S. 24 ff) ergänzt diesen Ansatz durch ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement mit einer Fremdevaluation. Er erzielt damit in solchen Bereichen, in denen klare gesellschaftspolitische Zielvorstellungen bestehen, durch Qualitätsvergleiche ein einheitlicheres, hohes Qualitätsniveau aller Schulen. Durch die Fremdevaluation werden auch Vergleichsdaten im Sinne einer Rechenschaftslegung in die Hände der Öffentlichkeit gelegt.

3.3 Qualitätsbereiche im Bildungswesen

In einer groben Differenzierung lassen sich drei Entscheidungsbereiche im Bildungswesen unterscheiden:

- In das System eingehende Faktoren, wie z. B. kulturelle, organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen, sachliche und personale Ressourcen und Qualifikation der Lehrpersonen bilden die **Input-Standards**.
- **Die Prozess-Standards** beziehen sich auf das Schulleben als Ganzes. Viele Faktoren, wie z. B. Schulklima, Zusammenarbeit der Lehrkräfte, Arbeitsorganisation und Arbeitsabläufe und Unterrichtsqualität stehen bei den Prozess-Standards im Vordergrund.
- Wenn es um Ergebnisse von Bildung und Erziehung geht, spricht man von **Output-Standards**. Output-Standards können sich auf fachbezogene Lernleistungen, öffentliches Image der Schule, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, Lehrerleistungen oder die Zufriedenheit der Lernenden/Lehrenden/Eltern beziehen.

Diese drei Dimensionen stimmen grundsätzlich mit den zentralen Handlungsbereichen eines umfassenden Managementansatzes überein und können auch auf die Schulebene übertragen werden. Abbildung 8 stellt die drei Bereiche der Schulqualität dar.

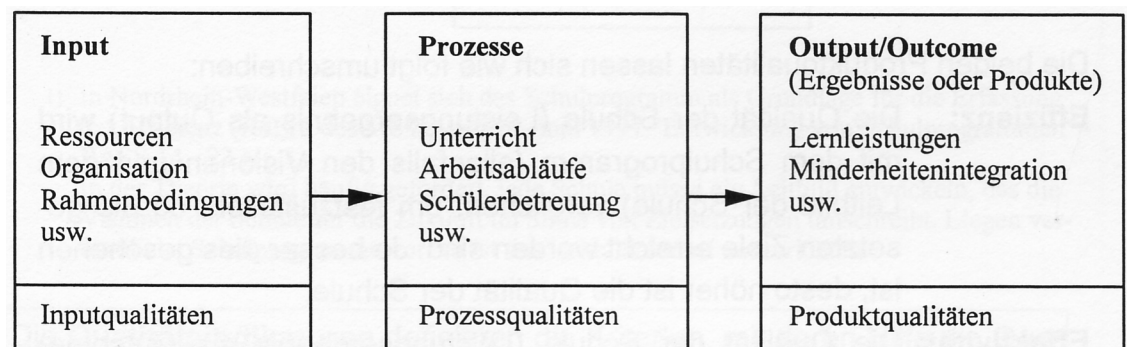


Abbildung 8: drei Bereiche der Schulqualität²³

Wenn die schulische Qualitätsarbeit **Input-orientiert** ist, werden die Qualität des Unterrichts und die Ergebnisse in erster Linie als Problem der Ressourcenbeschaffung gesehen. Aber die Beziehung zwischen Inputqualitäten und Prozessqualitäten sowie Produktqualitäten sind schwer zu erfassen.

Prozessqualitäten bestimmen die Ergebnisse bzw. Produktqualitäten. Wenn die Schule ihre Qualitätsarbeit auf den Prozessbereich aufsetzt, wird der Unterricht als Kontext der Schüleraktivitäten gesehen und einen besonderen Stellenwert bekommen. Allerdings führt nicht jede

gewünschte Prozessqualität zu einer guten Produktqualität; z. B. kann eine Schule eine bestimmte Unterrichtskultur entwickeln, die zu einem guten Schulklima führt, aber im Hinblick auf Lernleistungen wenig wirksam ist (Dubs, ,1999,S.26). Dieses Beispiel rückt wieder den normativen Aspekt der Qualitätsarbeit in den Vordergrund. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen über die Bedeutung und die Wirksamkeit bestimmter pädagogischer Ansätze und deren Resultate.

Wenn die **Produktqualitäten** im Vordergrund stehen, wird die Qualität der Schulen durchaus an ihren Ergebnissen gemessen. Hierbei wird zwischen dem Leistungsergebnis (Output) und dessen Wirkungen (Outcome) unterschieden.

Effizienz und Effektivität sind zwei Schlüsselbegriffe dieser Art von Standards, die aus dem Bereich des New Public Managements stammen. **Effizienz (Output)** wird als Wirksamkeit besonders im Sinne des Verhältnisses von Ressourceneinsatz und erzielter Wirkung definiert. Diesen Begriff für die Schule umzuschreiben, bedeutet, eine bestimmte Leistungsfähigkeit im Sinne der Zielkriterien mit möglichst geringem Ressourcenaufwand zu erreichen. Nach Aspland (in Altrichter, 1999 S.17 f) lassen sich fünf Kategorien für die Output-Standards unterscheiden.

- Technische Leistungsfähigkeit im Sinne des Verfügens über Kultur und Lerntechniken
- Berufsbezogene Leistungsfähigkeit
- Fachbezogene bzw. wissenschaftliche Fähigkeit
- Ich-bezogene Fähigkeiten wie Kreativität, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit
- Soziale Fähigkeiten

Effektivität (Outcome) steht für die Wirkungskraft, besonders im Sinne der Eignung gesetzter Maßnahmen zur Zielerreichung. Für den schulischen Kontext erfasst sie die Ergebnisse, die für gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche bedeutsam sind. Beispielsweise gehören die weitere Bildungslaufbahn sowie beruflicher und privater Erfolg zu den Outcome-Kriterien.

3.3.1 Qualitätsindikatoren und Qualitätsstandards

Effizienz und Effektivität bezüglich der Input-, Prozess- und Produktqualitäten bilden die Grundlage der Qualitätsevaluation und -entwicklung. Um sie zur Qualitätsarbeit einsetzen zu können, müssen Merkmalsbereiche vereinbart und gewichtet werden. Diese Qualitätsmerkmale (Kriterien) werden oft von Zielen festgehalten.

Um die Qualität einzuschätzen bzw. zu bemessen, müssen aussagekräftige Indikatoren entwickelt werden. Zu Indikatoren sind jeweils auch Standards zu spezifizieren. Es ist allge-

mein bekannt, dass die Entwicklung der Indikatoren nicht frei von Spannungen und oft kontrovers ist. Denn Qualitätsstandards definieren heißt,

„sich mit verschiedenen Vorstellungen von Qualität auseinandersetzen und....eine Einigung darüber auszuhandeln, was als Qualität in den verschiedenen Zielbereichen verstanden werden soll“ (Altrichter, 1999, S.31).

Über dies hinaus ist die Definition von Qualitätsindikatoren anspruchsvoll, denn nicht sorgfältig gewählte Indikatoren führen zu Fehlbeurteilungen (Dubs, 1999, S. 34 f), z. B. bringen Qualitätsindikatoren, die leicht zu erheben sind, keine wesentlichen Einsichten.

Die Abbildung 9 zeigt ein Variablenmodell zur Erfassung der Schulqualität. Hier wird eine grobe Liste von Qualitätsindikatoren vorgeschlagen. Unter Qualitätsindikatoren werden die Kriterien verstanden, mit deren Hilfe die Qualität umschrieben und erfasst wird. Zur Ableitung der Qualitätsindikatoren eignen sich verschiedene Quellen: Richtlinien und Lehrpläne, Bedürfnisse der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, Erwartungen von Behörden und Eltern, geltende soziale Werte, Vergleich mit anderen Schulen, usw.

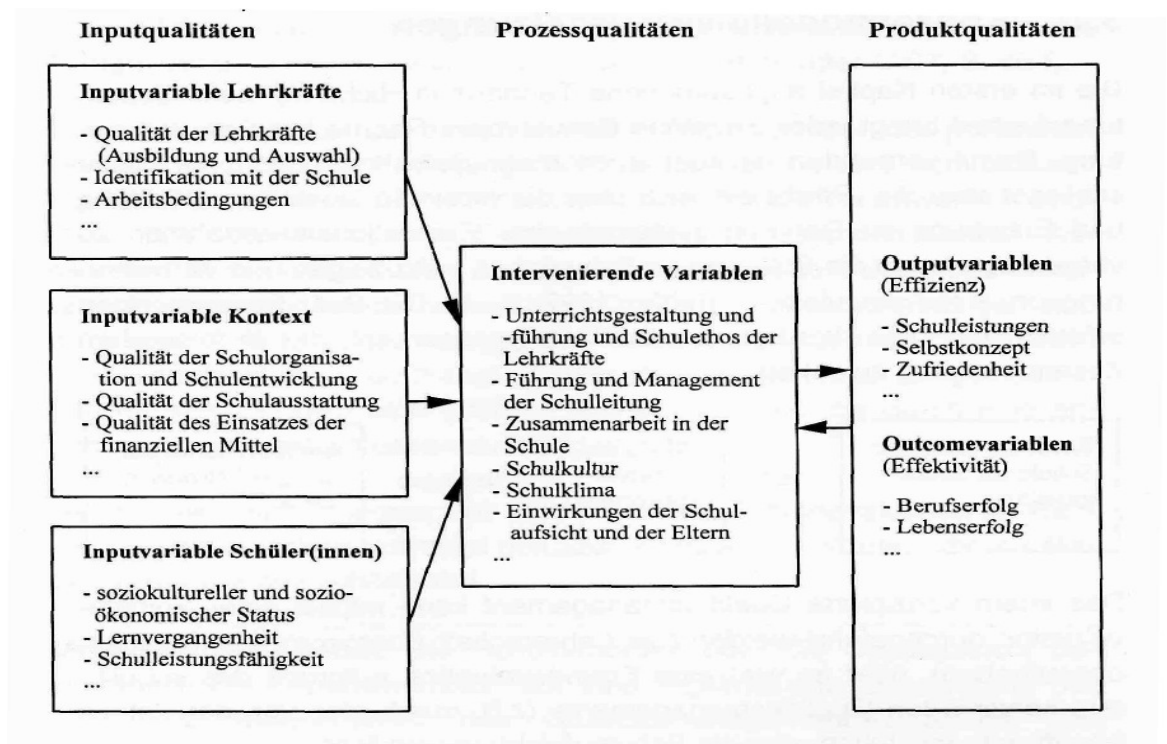


Abbildung 9: Variablen zur Erfassung der Schulqualität²⁴

²⁴ Quelle: Dubs, 1999.

3.3.2 Evaluation - ihre Grundformen und Qualitätsbereiche der Schulentwicklung

Der Begriff "Evaluation" ist dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch entnommen und bedeutet "Bewertung / Beurteilung". Entsprechend der überwiegenden Funktion von Evaluation unterscheidet man grundsätzlich zwischen „**summativer Evaluation**“ und „**formativer Evaluation**“. Evaluation ist summativ, wenn ein abgeschlossenes Produkt bzw. Programm bewertet wird. Dabei stehen Kontrolle von Qualität, Wirkung und Nutzen der Institutionen im Vordergrund. Dies hat Ähnlichkeit mit der Idee der Qualitätskontrolle.

Bei der formativen Evaluation wird ein Prozess evaluativ begleitet, d. h. die Ergebnisse geben hierbei sowohl direktes Feedback zur Optimierung des Produkts oder Programms als auch zum Prozess selbst. Es ist ein problemorientiertes, pragmatisches Verfahren und hat Ähnlichkeit mit der Idee der Qualitätssicherung.

Eine weitere Unterscheidung der Evaluationsform berücksichtigt die Frage, wer evaluieren soll. Wenn die Evaluation von externen Personen angewandt wird, spricht man von **externer Evaluation** (Fremdevaluation). Bei der **internen Evaluation** (Selbstevaluation) wird die Bewertung vom Entwickler selbst vorgenommen.

Beide Evaluationsformen haben ihre Vor- und Nachteile. Bei externen Evaluationen ist der Untersuchungsgegenstand den Externen weniger bekannt und nimmt mehr Einarbeitungszeit in Anspruch. Andererseits wird Unabhängigkeit durch externe Evaluator/-innen sichergestellt. Interne Evaluation hat den Vorteil, dass die Strukturen und Unterlagen der zu evaluierenden Personen bekannt sind, auch die Akzeptanz nach Innen ist höher. Dennoch, die Resultate von interner Evaluation haben geringere Glaubwürdigkeit nach außen, denn häufig wird unterstellt, dass eigenes Handeln nicht kritisch genug selbst beurteilt werden kann. Schließlich wird interne Evaluation von den psychischen Prozessen wie Verdrängung, Sublimierung, Projektion oder Parteilichkeit begleitet. Dies kann Spannungen im Team auslösen und sich nachteilig auf die Evaluation auswirken.

Interne und externe Evaluation schließen sich gegenseitig nicht aus. Eine Kombination der verschiedenen Evaluationsformen zur Unterstützung der Schulentwicklung werden empfohlen und bei den fortgeschrittenen Modellen der Qualitätsarbeit, wie z. B. bei dem schottischen Modell, praktiziert.

Mittlerweile verbindet man in vielen europäischen Ländern schulische Qualitätsentwicklung und -sicherung mit den Begriffen Schulprogramm und Evaluation. Evaluation wird als die systematische Untersuchung und Bewertung eines Gegenstands in der Absicht, seine Qualität und seinen Nutzen sicherzustellen und weiter zu entwickeln, definiert²⁵.

Mit "Gegenstand" sind Rahmenbedingungen, Prozesse, Produkte oder deren Wirkungen im schulischen Bereich gemeint. „Evaluation“ ist in Wirklichkeit nicht etwas Neues für den

²⁵ Diese Definition ist gemäß der Österreichischen Initiative Q.I.S.- Qualität in Schulen basiert; (vgl. www.qis.at).

Schulalltag, nur in vielen Fällen werden sie mit externer Kontrolle, Beurteilung oder wissenschaftlicher Begleitforschung verbunden. Qualitätsevaluation dagegen stellt die Selbstreflexion zur Unterstützung von Planungs- und Weiterentwicklungsarbeit in den Vordergrund. Sie ist keine einmalige Angelegenheit, sondern ein Prozess. Ein Evaluationsprozess besteht aus vier Grundschritten, die in Wirklichkeit ineinander verflochten sind:

- **Problemanalyse:** In dieser ersten Phase werden die Evaluationsbereiche ausgewählt und die Ziele der Evaluation geklärt. Hierbei müssen die beteiligten Regeln und Normen des Arbeitsablaufes sowie des Informationsflusses bzw. der Kommunikationswege festgelegt werden.
- **Erhebungsphase:** Es folgt eine zweite Phase, in der zu den festgelegten Bereich(en) systematisch Informationen und Daten gesammelt werden. Hierbei werden die anzuwendenden Methoden und Instrumente, relevante Merkmale, Organisation der Datensammlung und Zeitplan berücksichtigt.
- **Analyse/Diagnose:** In der dritten Phase werden die gesammelten Daten analysiert und bewertet.
- **Aktion/Handeln:** Als vierter Schritt werden anhand der Evaluationsergebnisse Konsequenzen für weitere Arbeitsprozesse angestrebt, die Entscheidungen werden in die Praxis umgesetzt.

Die Abbildung 10 stellt die einzelnen Schritte eines Evaluationsablaufes dar:

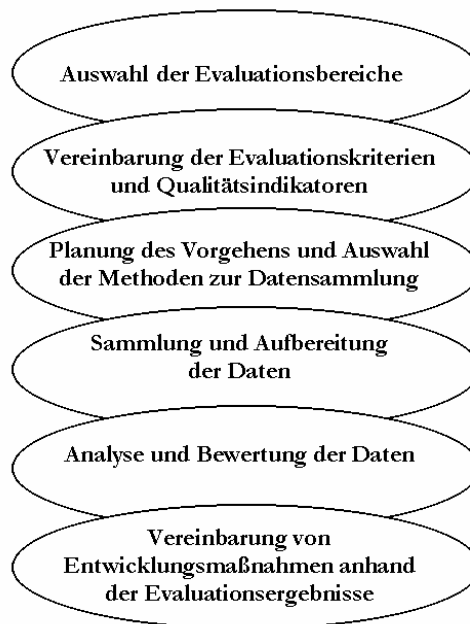


Abbildung 10: Ablaufschritte einer Evaluation²⁶

Diese Ablaufschritte sind unabhängig davon, welche Qualitätsbereiche in einer Schule zu

²⁶ Eigene Darstellung in Anlehnung an Q.I.S. (www.qis.at)

evaluieren ist. Aus der österreichischen Initiative *Qualität in Schulen* (Q.I.S.) stammen die folgenden fünf Qualitätsbereiche, die als Orientierungshilfe für schulspezifische Schwerpunktsetzungen gedacht sind

- Lehren und Lernen
- Lebensraum Klasse und Schule
- Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen
- Schulmanagement
- Professionalität und Personalförderung

Zum **Lehren** gehören Umsetzung der Lehrplanvorgaben, Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts und Erziehungsstil der Lehrer/-innen. Die Bedeutsamkeit der Lerninhalte, die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte, Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen spielen dabei eine wichtige Rolle.

Zum **Lernen** gehören Lernbereitschaft der Schüler/-innen, das Aufbauen eines nachhaltigen Grundwissens, Beherrschen von Lerntechniken, Herstellen von Zusammenhängen, Selbst und Sozialkompetenz usw.

In dem Bereich **Lebensraum Klasse und Schule** geht es um das subjektive Wohlbefinden, das soziale Klima in Klasse und Schule, den Umgang mit Minderheiten, mit Problemen und Konflikten, die Gestaltung der Räumlichkeiten und das Ambiente der Schule, Angebote außerhalb des Unterrichts sowie die Reichhaltigkeit des Schullebens.

Mit der **Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen** ist die Beteiligung der Eltern und Schüler/-innen am Schulleben gemeint, die Zufriedenheit mit der Schulpartnerschaft, die Zusammenarbeit mit dem nicht-lehrenden Personal an der Schule, die Kommunikation und Kooperation mit Schulaufsicht und -verwaltung sowie schulexternen Institutionen.

Der Bereich **Schulmanagement** umfasst Leitung, Organisation und Administration der Schule sowie den Umgang mit Ressourcen, die pädagogisch-beratende Kompetenz der Leitung, den Führungsstil, die Aufgabenverteilung im Kollegium sowie Informationsflüsse und Entscheidungsfindungsprozesse an der Schule.

Bei der **Professionalität und Personalentwicklung** stehen im Vordergrund die Aufgabenerfüllung und die Zusammenarbeit im Kollegium, die pädagogische Entwicklungs- und Lehrplanarbeit an der Schule, Innovationsbereitschaft und systematische Maßnahmen der Personalentwicklung.

Alle dieser Felder sind nicht gleichzeitig zu evaluieren. „Schritt für Schritt mit dem Blick aufs Ganze“ ist das Motto, das ebenso aus dem österreichischen Qualitätsnetzwerk stammt. In die Evaluation einzubeziehende Felder können durch von Lehrkräften erkannte Schwachstellen, akute Probleme, Impulse von außen, personelle Veränderungen, veränderte Rahmenbedingungen, laufende Projekte und Initiativen usw. ausgelöst werden.

Als Methoden der Datenerhebung bieten sich an:

- schriftliche Befragung,
- strukturierte Gespräche,
- Beobachtungen,
- Auswertung vorhandener Daten/Dokumentenanalyse,
- Klassenarbeiten /informelle Tests/ Standardisierte Vergleichstests

Weitere Begriffe in Zusammenhang mit der Schulentwicklung sind **Schulprogramm und Rechenschaftslegung**. Der Begriff „Rechenschaft“ stammt aus dem angloamerikanischen Sprachgebrauch *accountability*. Er „umschreibt die Forderung an öffentliche Institutionen, in bestimmten Abständen Rechenschaft über ihre Leistungen abzulegen“ (Altrichter/Posch, 1999,S.30). Hierbei geht es um die Verteilung finanzieller Ressourcen und die Rechtfertigung ihrer Verausgabung.

Voraussetzung für eine Rechenschaftslegung ist Evaluation, unabhängig davon, welche Vorgehensweise ausgewählt wird.

Das **Schulprogramm** ist „eine zeitlich begrenzte, schriftliche Vereinbarung, die den Rahmen und das Instrument für die kontinuierliche, systematische Planungs- und Entwicklungsarbeit an der Schule beschreibt. Sie schafft mehr Verbindlichkeit. Es ist eine Leitlinie für die Schule, Orientierung für die Schulleitung, Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Erziehungsberechtigte. Für die Öffentlichkeit dient es der Information. Es legt Rechenschaft über die Leistungen der Schule ab und gibt Auskunft über Entwicklungsvorhaben. Seine Umsetzung ist zu einem vereinbarten Zeitpunkt zu überprüfen. Dabei wird das Schulprogramm zum Maßstab der Bewertung (vgl. Q.I.S). Systematisch durchgeführte Schulentwicklung führt zu einer zyklischen Bewegung (s. Abbildung 1).



Abbildung 11: Zyklus der Schulentwicklung²⁷

²⁷ Quelle: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. (2000): Quind – Methode zur Selbststeuerung und

Der Zyklus der Schulentwicklung basiert auf den Erkenntnissen der Qualitätsentwicklungsprozesse von Deming, Juran und Ishikawa (s. Abschnitt 3.1.2, Qualitätspioniere und Konzepte für Qualitätsmanagement

, S.41). Die ständige zyklische Qualitätsverbesserung ist bei allen drei der entscheidende Rhythmus der zum Erfolg führt.

Wenn die Schulen für die Qualitätsevaluation und -entwicklung die Verantwortung selber tragen, werden sich die Handlungsbereiche der Schulaufsicht ändern. Die Beratungs- und Unterstützungsfunktion der Schulaufsicht sollen in diesem Kontext gegenüber den kontrollierenden und verwaltenden Aufgaben verstärkt werden. Dazu gehören u.a. Förderung der Kommunikation zwischen den Schulen; methodische, technische und finanzielle Unterstützung der Einzelschulen; symbolische Unterstützung von Schulen, die Qualitätsevaluationssysteme erfolgreich entwickelt haben (vgl. Altrichter/Posch, 1999, S.141ff).

4 SCHULENTWICKLUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

In Nordrhein-Westfalen ist Schulentwicklung als Entwicklung der einzelnen Schulen bereits seit 1985 Gegenstand konkreter Impulse und Unterstützungsmaßnahmen. Im Jahre 1985 erschienen die ersten Richtlinien für Grundschulen, in denen Schulprogrammentwicklung als verbindlicher Auftrag verankert. In den Folgejahren breitete sich die qualitätsorientierte Selbstgestaltung schulischer Arbeit sukzessiv auch auf die anderen Schulformen aus. Diese erste Phase (1985-1995) zeichnete sich durch eine weitgehende konzeptionelle Offenheit aus. Die allgemeinen Grundannahmen und Leitideen von Schulentwicklung nahmen allmählich konkretere Gestalt in zusammenhängenden Modellen und Programmen zur Schulentwicklung an. Die am meisten beachteten Bausteine in diesem Zusammenhang sind der "Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess – ISP" (Dalin, Rolff, Buchen, 1995) und das Konzept der "Pädagogischen Schulentwicklung" (Heinz Klippert, 2000) sowie das Projekt „Schulentwicklung und Schulaufsicht - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule - QUESS“.

Mit der 1995 erschienenen Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ begann die zweite Phase (1995-2001) von Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Unter dem Eindruck der durch den „Times-Schock“ ausgelösten allgemeinen Diskussion über die Leistungen der deutschen Schülerinnen erschien im März 1997 das Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Im Jahre 1997 waren alle Schulen des Landes verpflichtet, bis zum 31.12. 2000 ein Schulprogramm vorzulegen (RdErl. des MSW v.25.6.1997).

Im Anschluss an das Entwicklungskonzept legte das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Schule Anfang des Jahres 1999 ein Rahmenkonzept für die „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als gemeinsame Aufgabe“ vor. Das Rahmenkonzept wurde durch Handreichungen zum Thema Schulprogramm, zur Evaluation und zu Aufgabenbeispielen konkretisiert. Um die Grundlage für bildungspolitische Leitentscheidungen zur Überarbeitung und Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit zu erhalten, wurden im Laufe des Jahres 2001 verschiedene empirische Studien durch das Landesinstitut für Schule sowie das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund durchgeführt. Die Studien zur Evaluation der Schulprogrammarbeit in NRW sind:

- Repräsentative Lehrerbefragung,
- Flächendeckende Erhebung der Schulaufsicht zu Inhalten und Qualität der Schulprogramme,
- Interviewstudie mit Steuergruppen und Lehrkräften,
- Begleitstudie zu den Dialogen zwischen Schulen und Schulaufsicht
- Bilanzworkshop mit Eltern sowie Schüler/-innen zur Schulprogrammarbeit

Mit dem Auftrag, ein Schulprogramm zu entwickeln, verband sich die Aufgabe, in regelmäßigen Abständen den Erfolg der schulischen Arbeit zu überprüfen. Somit sollten die Schulen

lernen, intern und extern Rechenschaft über ihre Ergebnisse abzulegen.

Der Weg zu einer systematischen Standardentwicklung und Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen gab es unter der Überschrift „Klare Vorgaben in den Lehrplänen“ ab 1997. Im Jahre 2002 kündigte die damalige Ministerin Behler die Entwicklung von standardorientierten Kernlehrplänen für die Schulformen der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik und zugleich den Einstieg in ein System von zentralen Standardüberprüfungen (Lernstandserhebungen) an.

Klare Ergebnisorientierung mit erweiterter Schulautonomie und konsequenter Rechenschaftslegung wurde bundesweit eines der zentralen Themen der Bildungsreform, die durch die mäßigen bis schlechten Ergebnisse der PISA-Studie angestoßen worden war. Die Kultusministerkonferenz verabschiedete im Dezember 2003 nationale Standards für den mittleren Schulabschluss nach Klasse 10 für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache und später für die Fächer Physik, Biologie und Chemie. NRW hat auf der Grundlage der KMK-Bildungsstandards Kernlehrpläne für die genannten Fächer entwickelt.

Im Herbst 2004 wurden in NRW die ersten Lernstandserhebungen in der Klasse 9 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt erfolgten auch die ersten Überprüfungen in den Klassen 4 der Grundschule. Die bereits vor einigen Jahren durchgeführten Parallelarbeiten bleiben nur in der Klasse 7 als Teil schulischer Qualitätsarbeit verbindlich. Ergänzt wird das System der Standardprüfung durch schriftliche Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben. Die Einführung teilzentraler Abschlussprüfungen in Klasse 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch wird für das Schuljahr 2006/2007 vorbereitet. Für das Abitur 2007 sind schriftliche Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben geplant.

Die bessere Transparenz über die Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse sollen eine Verbesserung der Schülerleistungen insgesamt und insbesondere im unteren Leistungsbereich fördern. Die Ergebnisse der Standardüberprüfungen sollten Konsequenzen für die methodisch- didaktische Gestaltung des Unterrichts haben. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, Parallelarbeiten, Lernstandserhebungen/ Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen fachlich differenziert und methodisch sicher auswerten bzw. deuten und Hypothesen über die Ursachen auffälliger Ergebnisse formulieren können. Auf der Grundlage dieser Hypothesen werden in Fachkonferenzen Vereinbarungen getroffen, wie der Unterricht an der Schule künftig konkret verändert bzw. welche Fördermaßnahmen eingeleitet werden sollten und wie man ermittelt, ob die neuen Wege auch erfolgreich sind.

4.1 Der muttersprachliche Unterricht für ausländische Schüler

Bundesweite Vereinbarungen

Als Folge der Einwanderung wurden die Schulsysteme der westeuropäischen Staaten erstmals in den sechziger Jahren mit den sogenannten „Gastarbeiterkindern“ konfrontiert. Im Rahmen eines sozialpolitisches Aktionsprogramms des Europarates über wurden im Jahre 1974 Maßnahmen zur Sprachbildung dieser Kinder eingereicht. Drei Jahre später (1977) formulierte die EG-Kommission Grundsätze und konkrete Forderungen in den „Richtlinien über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ (vgl. Rixius, Thürmann, 1987, S. 25 ff).

Demnach sollten die Migrantenkinder in der Landessprache gesondert gefördert werden, damit sie in das schulische Milieu und das Berufsbildungssystem des Aufnahmelandes eingegliedert werden könnten. Um die etwaige Wiedereingliederung der Migrantenkinder in ihre Herkunftsländer zu erleichtern, sollten außerdem die Aufnahmeländer Unterricht in der Muttersprache bieten und sie in der heimatischen Landeskunde fördern. Die geeigneten Maßnahmen sollten in Zusammenarbeit zwischen den Aufnahmemitgliederstaaten und den Herkunftsmitgliedstaaten getroffen werden. (vgl. ebd. und Lutz R. Reuter; Gerhard Strunk, 1988).

In Deutschland reagierte die Kultusministerkonferenz erstmals auf die Beschulung der ausländischen Schüler/-innen mit dem Beschluss vom 14./15. Mai 1964. Dabei handelte es sich um die Schulpflicht für ausländische Kinder, um die Einrichtung von so genannten „Vorbereitungsklassen“ zur Förderung der Kinder in der deutschen Sprache und um Eingliederung in Regelklassen sowie um die Einführung muttersprachlichen Unterrichts.

Der o. g. Beschluss wurde im Jahre 1976 mit Berücksichtigung internationaler Rechtsnormen und EG-Richtlinien, die zum Angebot von muttersprachlichem Unterricht verpflichten, erweitert und es wurden Regelungen für muttersprachlichen Ergänzungsunterricht vereinbart.

„Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“ (KMK, Beschluss Sammlung NR. 899.1. In: ebd. S. 25).

Für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht hieß es:

*„Ausländische Schüler, die sich in Regelklassen oder in Vorbereitungsklassen ohne Unterricht in der Muttersprache befinden, sollen die Möglichkeit haben, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erhalten. Er erstreckt sich auf die Pflege der Muttersprache und die für die Landeskunde wichtigen Inhalte. Um die ausländischen Kinder nicht zu überlasten, soll der Ergänzungsunterricht 5 Stunden nicht überschreiten.“
(KMK, Beschluss Sammlung NR. 899.1. In: ebd. S. 95)*

Auch andere Formen von muttersprachlichem Unterricht wie:

„Muttersprache anstelle der sonst üblichen schulischen Fremd-/Muttersprache als Gegenstand mit dem Ziel einer Spracherkennungsprüfung“, oder „Muttersprache als Element der Vorbereitungsklassen“ und „Muttersprache als Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand in bilingualen Ausländerklassen“

als auch die Empfehlungen für den Einsatz ausländischer Lehrer wurden in der gleichen Vereinbarung aufgeführt (vgl. Rixius, Thürmann, 1987, S. 26)

In den achtziger Jahren folgten auf der Ebene der Kultusministerkonferenz weitere Beschlüsse, die keine wesentlichen Änderungen in den Grundsätzen aufwiesen. Jedoch gerieten die ursprünglichen Zielsetzungen der muttersprachlichen Förderung bereits Mitte der achtziger Jahre in Widerspruch zu den soziodemographischen Entwicklungen in Europa: Die Bedeutung der Ausländerpädagogik, der interkulturellen Erziehung sowie des bilingualen Unterrichts nahm verstärkt zu.

In den 90er Jahren reagierte die KMK auf die internationale und speziell europäische Entwicklung sowie auf die Auswirkungen der Migration und Globalisierung in Deutschland. Nennenswert sind in diesem Zusammenhang die Empfehlungen

- zur Umsetzung europäischer Richtlinien hinsichtlich der Anerkennung von Bildungsabschlüssen (1990),
- zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit / zur Toleranz und Solidarität (1992)
- Empfehlungen zu einem „Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ (1994),
- zur Menschenrechtserziehung (2000)

Angesichts der zunehmenden Zahl politischer Flüchtlinge in vielen EU-Ländern, der Öffnung der europäischen Binnengrenzen und der Globalisierung der Weltwirtschaft in ausgehenden 20. Jahrhundert, machten die Europäische Union und der Europarat darauf aufmerksam, dass die wachsende sprachliche und kulturelle Vielfalt ein bleibendes Merkmal der europäischen Länder ist. Somit tritt auf der bildungspolitischen Ebene in Europa die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund. Diese hat ihre Begründungsansätze nicht nur in sozioökonomischen Entwicklungen, sondern wird auch durch die Erkenntnisse der kognitiven Entwicklung, die Spracherwerbstheorien und die Fremdsprachendidaktik untermauert. Somit entstehen auch neue Erwartungen und Aufgabenbereiche für die Schulen Europas. Thürmann (2001, S.9) fasst die Anforderungen an die Bildungssysteme für den „Erhalt und Pflege

ge der sprachlichen und kulturellen Pluralität Europas“ folgendermaßen zusammen:

„ ... von den Bildungssystemen wird erwartet,

- ... dass junge Menschen Grundlagen für die internationale Kommunikation innerhalb und außerhalb des eigenen Landes erwerben können und handlungsfähig werden. Dazu gehört, dass sie neben ihrer Erst- oder Muttersprache wenigstens zwei weitere Sprachen in der Schule lernen...
- ... dass sie denjenigen Kindern und Jugendlichen, die in ihren Familien zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, Gelegenheit bieten, ihre Herkunftssprachen zu bewahren und zu vertiefen...
- ... dass sie Wissen über die sprachliche und kulturelle Pluralität in Europa und auch im eigenen Land vermitteln und junge Menschen mit den Chancen und Problemen dieser Pluralität vertraut machen...
- ... dass sie jungen Menschen Gelegenheit bieten, diese Pluralität konkret zu erfahren, in dem sie ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr interkulturelles Können und Wissen im Rahmen grenzüberschreitender Projekte und Begegnungen erproben...“

Im oben dargestellten historischen Kontext gab es auf Bundesländerebene von Anfang an viele Übereinstimmungen in den grundlegenden Zielen der schulischen Betreuung von Kindern nichtdeutscher Erstsprache. Beispielweise ist die bestehende Schulpflicht bundesweit durch Gesetze geregelt, der Erwerb der Zweitsprache Deutsch hat in allen Ländern Vorrang. Weiterhin besteht in allen Ländern die Grundlage für den muttersprachlichen Unterricht durch EG-Richtlinien von 1977 sowie durch das Anwerbeabkommen der Bundesrepublik mit Mittelmeerländern aus den 50er und 60er Jahren.

Da sich aber bei den KMK-Vereinbarungen nicht um unmittelbar geltende Richtlinien, sondern um Empfehlungen handelt(e), unterscheiden sich die länderspezifischen Regelungen aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer bis heute sehr stark voneinander. Zum Beispiel sind die wichtigen Fragen in einigen Ländern gesetzmäßig geregelt, in anderen werden die Bestimmungen durch Einzelerlasse getroffen oder man beschränkt sich auf Verwaltungsvorschriften. Somit unterscheidet sich auch die Bildungspolitik und -praxis für den muttersprachlichen Unterricht von Land zu Land (Gogolin und Reich2001).

Da sich die Studie an Schüler/-innen richtet, die den Türkischunterricht in Nordrhein-Westfalen besuchen, wird im Folgenden der Umgang mit dem muttersprachlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen beschrieben.

4.2 Muttersprachlicher Türkischunterricht in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurde der muttersprachliche Unterricht bereits in den 60er Jahren in Zusammenhang mit der Einrichtung von Vorbereitungsklassen eingeführt. Seitdem ist er auch nicht mehr in Frage gestellt worden, sondern wurde weiter ausgebaut. Er ist ein Angebot des Landes, d. h. er wird von dieser Seite finanziert und unterliegt schulfachlich der Verantwortung der Schulaufsicht. Im Runderlass des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (vom 16.8.1984) heißt es:

„Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird ausländischen Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I zusätzlich zum Pflichtunterricht in der Regelklasse und der Vorbereitungsklasse angeboten.“

Im gleichen Jahr gab das Land - als erstes Bundesland - die curricularen Grundlagen für muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durch die Herausgabe der „Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler - muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ bekannt:

„Für die Gestaltung dieses Unterrichts sind Empfehlungen erarbeitet worden, die noch durch unterrichtspraktische Handreichungen für Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Spanisch und Türkisch ergänzt werden. Die Empfehlungen stellen die gemeinsame curriculare Grundlage dar“. (Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Runderlass vom 16. August 1984, GABl. NW. S. 451)

Im Laufe der Zeit wurde der ursprüngliche Begriff „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ (MEU) durch den Begriff „muttersprachlicher Unterricht“ (MSU) ersetzt. Diese Begriffsänderung enthält die gewandelten Zielsetzungen und Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts und verbirgt in sich das bildungspolitische Konzept des Landes. Demnach gewährleistet der muttersprachliche Unterricht „... eine schulische Erziehung, die sich an den Werten einer demokratisch verfassten Gesellschaft orientiert und möglichst eng an das Unterrichtsgeschehen in anderen Fächern und Lernbereichen anknüpft“ (Illner ; Pfaff, 2001, S. 161). Zugleich trägt er zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund bei. Somit wird der sprachliche Reichtum des Landes sowohl als kultureller als auch wirtschaftlicher Faktor gewürdigt.

Zur Zeit wird MSU in 19 Sprachen erteilt²⁸. Für die Teilnahme am Unterricht ist die Staatsangehörigkeit kein Kriterium. Entscheidend ist, dass die Kinder mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Der Unterricht wird auch nicht nach Herkunftsländern getrennt angeboten, sondern in der jeweiligen Sprache (vgl. ebd., S. 162).

Der MSU ist ein zusätzlicher Unterricht und wird im Umfang von bis zu fünf Wochenstunden

²⁸ Der MSU umfasst die folgenden Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci, Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch, Tamil, Türkisch und Vietnamesisch.

erteilt, wenn die organisatorischen und personalen Voraussetzungen erfüllt sind. Der MSU wird für die Klassen 1 bis 10 eingerichtet, wenn mindestens zehn Schüler gleicher Muttersprache dafür angemeldet worden sind. In den meisten Fällen werden Kinder aus mehr als einem Jahrgang und unterschiedlichen Schulformen in einer Lerngruppe zusammengefasst. Demzufolge findet der Unterricht nachmittags, außerhalb der Regelstunden statt. Das wöchentliche Regelangebot kann bis auf drei Wochenstunden gekürzt werden, wenn aus organisatorischen Gründen Lerngruppen mit weniger als 15 Schüler/-innen gebildet werden müssen.

Da die Teilnahme am Unterricht freiwillig ist, besteht nach verbindlicher Anmeldung durch die Eltern die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme für die Dauer eines Schuljahres. Über die Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erhalten die Schüler eine Bescheinigung. Die Leistungsnote aus dem muttersprachlichen Unterricht wird im Zeugnis vermerkt, aber sie ist nicht versetzungsrelevant. Positive Leistungen im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sollen laut Runderlass vom 16. August 1984 bei Entscheidungen über die Versetzung und bei der Beratung über die weitere Schullaufbahn im Rahmen des pädagogischen Urteils berücksichtigt werden.

Ab Jahrgang 6 orientiert sich die Leistungsbewertung des MSU an den Leistungen des Deutschunterrichts. Die Schüler/-innen, die in der Sekundarstufe I den MSU regelmäßig besucht haben, können am Ende eine Sprachprüfung ablegen. Die Sprachprüfung ist angepasst an:

- den Hauptschulabschluss nach Klasse 9
- den Sekundarabschluss I - Hauptschulabschluss nach Klasse 10 -
- den Sekundarabschluss I - Fachoberschulreife -
- das Anspruchsniveau der Jahrgangsstufe 11 in einer fortgeführten Fremdsprache der gymnasialen Oberstufe,
- die Fachhochschulreife (Abschluss am Berufskolleg)

Die erreichte Note wird im Zeugnis übernommen. Damit erhalten die Schüler/-innen die Chance, mit guten Leistungen in dieser Prüfung eine mangelhafte Leistung in einer Pflichtfremdsprache auszugleichen.

In NRW kann die Muttersprache in der Sekundarstufe I anstelle der zweiten oder dritten Fremdsprache unterrichtet werden. Darüber hinaus kann in der gymnasialen Oberstufe die Muttersprache an die Stelle der ersten Fremdsprache treten. Seit Mitte der 80er Jahre wird türkischen Schüler/-innen an Gymnasien und Gesamtschulen die Möglichkeit geboten, das Fach Türkisch bis zum Abitur fortzuführen. Für Türkisch und für Griechisch hat das Ministerium für Wissenschaft, Schule und Weiterbildung des Landes Richtlinien und Lehrpläne erlassen. Seit Herbst 2000 liegen auch die neuen übergreifenden Richtlinien für muttersprachlichen Unterricht für die Jahrgangsstufen 1 - 6 vor. Danach stehen die folgenden Aufgaben im Vordergrund:

- Förderung von Mehrsprachigkeit
- Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit
- Förderung schulischen Lernens auf Grundlage individueller Lernvoraussetzungen

Als sprachpraktische Ziele gelten die

- Erweiterung der verschiedenen Fertigkeitsbereiche wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben
- Ausbildung der fachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zum Umgang mit Medien

Somit ist die Orientierung in einer multikulturellen Gesellschaft und die Entwicklung von Arbeits- und Lerntechniken ein integrativer Teil des muttersprachlichen Unterrichts.

Die Lehrkräfte, die den muttersprachlichen Unterricht abhalten, sind Muttersprachler mit teils ausländischer, teils deutscher Staatsangehörigkeit. Die meisten von ihnen haben ein Lehramtsstudium nach dem Schulrecht ihres Herkunftslandes absolviert. Sie sind nun Angestellte des Landes NRW (vgl. Schulamt der Bundesstadt Bonn, 2005). Sie werden in der Regel an mehreren Schulen eingesetzt; eine Schule ist ihre so genannte Stammschule.

Im Jahre 1995 wurde im Ruhrgebiet, an der Universität Duisburg-Essen (damals noch Universität Gesamthochschule Essen), ein Lehramtsstudiengang Türkisch eingerichtet. Hierbei handelt es sich um ein europäisches Unikat. Zurzeit belegen ca. 300 Studenten/-innen das Fach Türkisch, es gibt Absolventen/-innen dieses Fachbereichs, die bereits im Dienst sind.

Im Schuljahr 1999-2000 haben ca. 366.000 Schüler/-innen am MSU teilgenommen, davon entfallen mehr als 70 % auf die türkische Sprache. Somit hat der Türkischunterricht eine Beispielfunktion für andere Sprachen. Im Schuljahr 1998-99 haben mehr als 9.000 Schüler/-innen den Unterricht in der Muttersprache anstelle in einer Fremdsprache besucht.

In NRW werden für den muttersprachlichen Unterricht beachtliche Haushaltsmittel bereitgestellt. Dazu gehören die Personalkosten für etwa 1.400 Lehrkräfte sowie die Mittel für die kontinuierliche Anpassung von Unterrichtskonzepten und curricularen Materialien. Auch die Lehrerfortbildung wird in NRW ernst genommen. Es gibt neben dem von Schulbuchverlagen herausgegebenen Lernmaterial für den MSU auch staatlich entwickeltes Lernmaterial. Mit dieser Aufgabe wurde das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung beauftragt.

Die oben zusammengefasste Unterstützung der Herkunftssprachen in NRW wurde in einem UNESCO-Bericht zum Thema „Management of Social Transformation“ der Autoren Guus Extra und Kutlay Yağmur (2002) als Beispiel für „good practice“ beschrieben.

- Obwohl in NRW das Bildungsziel Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht und Erkenntnisse zur Wahrung und Förderung sprachlicher und kultureller Pluralität abgelegt worden ist,
- obwohl in NRW die Mehrsprachigkeit als ein nicht zu unterschätzender kultureller und außenwirtschaftlicher Faktor angesehen wird, und dies durch muttersprachlichen Unterricht unterstützt wird,
- obwohl die mehrfach wissenschaftlich belegte Begründung, dass die hinreichende Beherrschung der Muttersprache die Voraussetzung zum Erlernen einer Zweitsprache ist und dies in NRW ein grundlegendes Argument für die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts bildet,
- obwohl durch die Ausbildung in der Muttersprache die Bildungschancen der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Bildungssystem verbessert werden kann,
- obwohl der Beitrag des muttersprachlichen Unterrichts zur kulturellen Orientierung in einer für die jungen Menschen komplexen kulturellen Wirklichkeit nicht zu unterschätzen ist,
- obwohl durch die Achtung der Familiensprache in NRW das Vertrauen von sehr vielen Eltern mit Migrationshintergrund in das deutsche Regelschulsystem geschaffen worden ist,

Oder, lapidar ausgedrückt, trotz allen positiver Erfahrungen hat die Landesregierung im Haushalt 2002 beschlossen, die Zahl der Stellen für den muttersprachlichen Unterricht von 1345 auf 886 abzubauen. Hierbei wurde darauf hingewiesen, dass der Stellenabbau lediglich in der schwierigen Haushaltslage begründet sei und dass man auch bei verminderter Stellenzahl auf ein ansprechendes Angebot setze. Damit sind auch neue Vorgaben für den Unterricht verbunden. Die Größe der Lerngruppen wird auf die Mindestwerte für die Klassenbildung angehoben - in der Primarstufe sind das 15 Schülerinnen und Schüler, in der Sekundarstufe I 18. Der künftige Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht der Klassen 7 bis 10 wird verbindliche sprachliche Lernziele bestimmen. Schulen, die den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer Fremdsprache anbieten, erhalten dafür Stellenzuschläge.

Dass der muttersprachliche Unterricht im Rahmen der Qualitätssicherungsmaßnahmen des Landes NRW betrachtet werden soll und auf qualitativ ansprechende Angebote Wert gelegt wird, ist generell begrüßenswert. Dennoch, wenn von einem „qualitativen“ muttersprachlichen Unterricht nur eine bestimmte Anzahl von Schüler/-innen Gebrauch machen können, und die restlichen Schüler aufgrund des Angebots (z. B. könnte der Wohnort hierbei entscheidend sein), benachteiligt werden, bleibt es fraglich, ob von einer Chancengleichheit die Rede sein kann.

Es ist auch begrüßenswert, dass die Schulen, die den Unterricht in der Muttersprache an-

stelle einer Fremdsprache anbieten, Stellenzuschläge erhalten werden. Dennoch, wenn damit eine Reduktion des Muttersprachenunterrichts in diesem Bereich gemeint ist, werden die bestehenden Sprachkenntnisse vieler Kinder in Vergessenheit geraten. Denn der Muttersprachenunterricht anstelle einer Fremdsprache ist ein Wahlpflichtfach, welches frühestens in der siebten Klasse angeboten wird.

Das Land NRW hat im letzten Jahrzehnt, im Vergleich zu anderen Bundesländern, den Kindern mit Migrationshintergrund mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die institutionelle Aufwertung und qualitative Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts sind mit großen Anstrengungen verbunden. Dazu gehören selbstverständlich auch die Anstrengungen finanzieller Art.

Die international anerkannte Bildungspolitik angesichts der schulischen Unterstützung der Herkunftssprachen des Landes NRW sollte deswegen erhalten bleiben, weil dadurch die gesamtgesellschaftlichen Vorteile der Mehrsprachigkeit sichergestellt werden und auch das Ziel der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit nicht durch individuelle Mehrsprachigkeit ersetzt wird.

5 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5.1 Zielsetzung der Studie

Die vorliegende Untersuchung geht von der Frage aus, ob und wie die Wirksamkeit des muttersprachlichen Türkischunterrichts in Deutschland zu optimieren ist. Da bisher kaum Kenntnisse über die Qualität des muttersprachlichen Türkischunterrichts sowie seiner erzielten Wirkungen existieren, hat die Studie einen explorativen Charakter. Bei diesem Einstieg in die Erforschung des Lehrens und Lernens der türkischen Sprache an deutschen Schulen dienen die Daten dem Zweck, das bestehende Qualitätsniveau (IST-Zustand) anhand überprüfbarer Kriterien zu erfassen bzw. zu beschreiben.

Das allgemeine Ziel ist durch eine evaluative Herangehensweise gekennzeichnet, mit der Ansatzpunkte für Veränderungen gefunden werden sollen, die schließlich in der Umsetzung durch unterstützende Infrastruktur (Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Schulinspektion bzw. Schulaufsicht) der Gestaltung und Optimierung des muttersprachlichen Unterrichts in anderssprachiger Umgebung zu gute kommen können.

Ausgehend von dieser grundlegenden Zielsetzung soll die Untersuchung Aufschluss über den am Ende des Bildungsgangs der Sekundarstufe I angestrebten sprachlichen Kenntnis- und Leistungsstand des muttersprachlichen Türkischunterrichts geben. Damit werden im Einzelnen die folgenden Zwecke verfolgt:

- Verfahrensentwicklung zu Lernstandsdiagnosen
- Informationbereitstellung für die Evaluation bzw. die Qualitätsarbeit im Türkischunterricht
- die fachöffentliche Diskussion um die Vergleichbarkeit der Anforderungen, Ergebnisse und Beurteilungen (Deutschunterricht, Fremdsprachenunterricht, muttersprachlicher Unterricht in anderssprachiger Umgebung) durch überprüfbare Daten zu versachlichen
- praktische Handlungskonsequenzen aus den Evaluationsergebnissen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts zu ziehen, um zur Effektivitätssteigerung des Türkischunterrichts beizutragen und damit zugleich zur Erweiterung der „diagnostischen Expertise“ der Lehrkräfte im Sinne von Helmke (2004, S.85) beizusteuern.²⁹

²⁹ Helmke verwendet das Konzept „diagnostische Expertise“ statt „diagnostische Kompetenz“, da die Expertise ein umfassenderes Konzept ist. Sie beinhaltet „sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von Urteilstendenzen und -fehlern) und darüber hinaus noch ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit“ (2004, S.85).

5.2 Methodologischer Ansatz der Studie

Im Sinne von Stockmann (2000, 14f) handelt es sich bei dieser Arbeit um Evaluationsforschung mit einer Erkenntnisfunktion, die als „Versuch der Wahrheitsfindung“ gekennzeichnet werden kann. Evaluationsforschung ist ein Teilgebiet der angewandten Sozialforschung. Damit unterscheidet sie sich wesentlich von der Grundlagenforschung, so z. B. Vedung, (2000) „The basic difference between evaluation research and fundamental research is that the former is intended for use“, d. h. primäres Erkenntnisziel ist nicht „die Falsifikation von Theorien oder Hypothesen, sondern die Ermittlung von Handlungsalternativen“ (Stockmann, ebd. S.21). Bei dieser Studie richtet sich das Erkenntnisinteresse und der angestrebte Nutzen vor allem am Interesse der Betroffenen aus, mithin am Interesse der türkischen Schüler/-innen und der Lehrkräfte in Deutschland. Hierbei kommt für die Durchführung der Studie im Prinzip das gesamte Spektrum sozialwissenschaftlicher Erhebungstechniken in Betracht. Im Folgenden wird zunächst der allgemeine methodische Rahmen der Studie und die Auswahl der Forschungsstrategien begründet dargestellt.

5.3 Forschungsstrategien und Untersuchungsdesign

Die Vorentscheidungen für ein geeignetes Untersuchungsdesign wurden von der Überlegung bestimmt, dass sich das deutsche Schulwesen zur Zeit in einer Umbruchsituation befindet, in dem die Instrumente und Verfahren der evaluationsgestützten Qualitätsarbeit sowohl auf das Bildungswesen insgesamt, auf die einzelne Schule als Organisationseinheit als auch auf den Unterricht in einzelnen Fächern bezogen werden. Somit sollte auch der muttersprachliche Türkischunterricht, der - wie in Nordrhein-Westfalen - innerhalb des deutschen Schulsystems angesiedelt ist, unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung evaluiert werden. Entsprechend sollten Forschungsstrategien und Untersuchungsdesign der aktuellen Diskussion um die Sicherung und Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität angepasst sein.

Um diesen Aspekten gerecht zu werden, wurde bei der Untersuchung eine mehrdimensionale Sichtweise angestrebt. Angesichts der Wechselwirkungen zwischen dem Kontext, dem Prozess und der Ergebnisqualität ging es einerseits darum, den Leistungsstand der Schüler/-innen zu erfassen, andererseits sollten die berufsbezogenen Faktoren auf der Ebene der Lehrkräfte in den Augenschein genommen werden. Somit konnte ein Bezug zwischen den Schülerleistungen und den spezifischen Ausprägungen von Kontext und Prozess hergestellt werden. Hierbei schien es sinnvoll, den gegen Ende der Pflichtschulzeit erreichten Kenntnis- und Leistungsstand der Schüler/-innen zu erfassen. Idealerweise sollten die Lernenden in diesem Zeitraum mindestens eine fachbezogene Grundbildung entwickelt haben. Ebenso sollten ihre unterschiedlichen Eingangsbedingungen nach zehn Jahren Schulbesuch annähernd ausgeglichen worden sein.

Zugleich waren die Lehrkräfte eine wichtige Datenquelle für die Bewertung der Unterrichtsqualität. Da die Leistungsfähigkeit der Lehrenden sowie ihr Status und ihre Arbeitsbedingungen als wichtige Voraussetzung für die Effizienz eines Unterrichtsfaches zu betrachten sind,

lag das Erkundungsinteresse hier bei der Feststellung von Fakten im Hinblick auf die Kontextbedingungen des Unterrichts, Arbeitsbedingungen und Qualifikationen bzw. auf fachlich-methodischen Kompetenzen. Darüber hinaus standen die Einstellungen und Meinungen der Lehrenden zu ihrem beruflichen Status (Rolle, Aufgaben, Arbeitsbedingungen, Kompetenzen) sowie ihrer Bereitschaft, den Unterricht kritisch zu reflektieren, im Untersuchungsinteresse.

Das Erkenntnisinteresse bezüglich der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber „Unterrichtsqualität“ sowie „Unterrichtsentwicklung“ wurde ferner durch die Frage ergänzt, ob und in welchen schulpraktischen Aufgaben die Lehrkräfte Unterstützung brauchten. Die Studie schreibt dieser Frage einen besonderen Stellenwert zu, weil das Engagement der Lehrkräfte - welches an sich für die schulische Qualitätsarbeit notwendig ist - durch Schwächen in den fachlich-methodischen Kompetenzen sowie Mangel an Kenntnissen und Fertigkeiten im Bereich der (Selbst-) Evaluationsverfahren ggf. wirkungslos bleiben könnte.

Nach dem heutigen Qualitätsverständnis kommt die Qualitätserzeugung aus der inneren Einstellung zur Arbeit (s. Abschnitt 3.1.2, S.44). Analog zu Ischikawas Qualitätskonzept, wobei jeder Mitarbeiter mitverantwortlich für die Qualitätserzeugung ist und aus diesem Grund entsprechend ausgebildet werden muss (Do-Phase), sollte in der schulischen Qualitätsentwicklung den Lehrkräften „Fort- und Bewusstseinsbildung“ angeboten werden (s. Abbildung 4, S.45). Aus diesen Begründungszusammenhängen sollten die Bereiche des „Fortbildungsbedarfs“ ermittelt werden.

5.4 Die Untersuchungsfragen und Auswahl der Verfahren

Das Evaluationsvorhaben wurde in Anlehnung an das CIPP-Modell von Stufflebeam (1972) operationalisiert. In diesem Evaluationsmodell bestimmen die vier Komponenten *Kontext*, *Input*, *Prozess* und *Produkt* das Gesamtergebnis. In der vorliegenden Studie wurde die Erfassung des Lernstandes der Schüler/-innen (summative Evaluation) als Ausgangspunkt definiert. Die Aus- und Bewertung der Lernergebnisse wurde anschließend im Rückblick auf Interdependenzen zwischen Kontext/Input und Prozess des muttersprachlichen Türkischunterrichts geprüft. Die Abbildung 12 stellt das Operationalisierungsmodell dar:

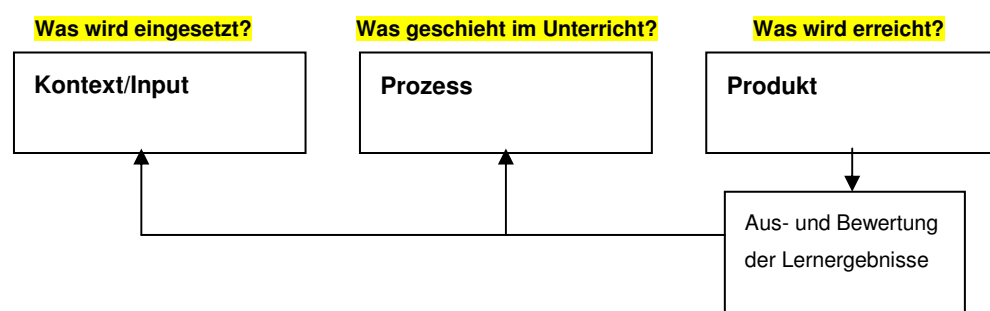


Abbildung 12: Operationalisierungsmodell

5.4.1 Erfassung von Kontext- und Inputbedingungen

Die Probanden in der Studie sind in zwei Gruppen eingeteilt:

- die türkischen Schüler, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen
- die Lehrkräfte, die den muttersprachlichen Türkischunterricht erteilen

Durch die Kontextevaluation wurde die Bereitstellung der lehr- und lernfördernden Bedingungen für den muttersprachlichen Türkischunterricht erkundet. Voraussetzungen, Bedürfnisse und Probleme beider Untergruppen der Studie sind durch unterschiedliche Fragestellungen ausgearbeitet. Außer den organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts wurden auch die Qualifikationen der Lehrkräfte sowie Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen (Inputevaluation) untersucht. Lernziele und -inhalte wurden im Zusammenhang mit den Lernergebnissen analysiert.

Die Fragestellung und die Merkmalbereiche zu Kontext- und Inputbedingungen lauten:

Welche Eigenschaften und Bedürfnisse haben die Zielgruppen?

Die Schüler/-innen:

- Demographische Merkmale
- Teilnahme am muttersprachlichem Türkischunterricht
- Regelmäßigkeit des Unterrichtsbesuchs/Absentismus
- Einstellungen zum Türkischunterricht
- Wahrnehmung des Unterrichts
- Lesegewohnheiten
- Mediengewohnheiten
- Sprachgebrauch in der Familie und Peer Group
- Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen
- erbrachte Leistungen im Deutsch- und Türkischunterricht (Zeugnisnote)

Die Lehrkräfte:

- Demographische Merkmale
- Lehrerqualifikation (Studium, Fortbildung, Lehrertätigkeit, Leistungsdiagnose- und Beurteilungskompetenz)
- Unterrichtsformen
- Tätigkeiten in der Schule außerhalb des Unterrichts
- Arbeitszufriedenheit (Integration im Schulleben, Kooperation im Kollegium, Beziehungen zur Schulleitung, Eltern, Schüler/-innen)
- Einstellung zur „schulischen Qualitätsarbeit“ bzw. Bereitschaft zur „Unterrichtsentwicklung“ sowie zum möglichen Bedarf an Unterstützung
- Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrkräfte, den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren
- Unter welchen organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen findet der Unterricht statt?

- Rahmenbedingungen des Unterrichts
- Organisation des muttersprachlichen Unterrichts (Landesebene)
- Von der Schule geschaffene Unterrichtsbedingungen (Studentafel, Räume, Arbeitsmaterial/Sachmittel, Klassenzusammensetzung und -stärke, Unterrichtsausfall)
- Lernziele und -inhalte des muttersprachlichen Türkischunterrichts

Einige dieser Fragen geben möglicherweise Aufschluss über schulübergreifende Kontext-/ Inputbedingungen, die nicht nur für die an dieser Studie beteiligten Schulen/ Probanden Geltung haben.

5.4.2 Erfassung von Prozessbedingungen

Die Prozess-Evaluation zielt auf die Durchführungsebene des Unterrichts ab. Dabei muss betont werden, dass sich die Fragestellung der Studie auf die Rückkopplung von Prozess- und Ergebnisbewertung richtet. Der Unterrichtsprozess selbst als „Muster des didaktischen Handelns“ (Weinert, Helmke 1996, S.231), der ein anderes Untersuchungsdesign erfordert hätte, ist nicht Gegenstand der Untersuchung.

Die Fragestellungen und Merkmalbereiche zu den Prozessbedingungen lauten:

- Wie war das Arbeitsklima im Unterricht?
- Wurde die Unterrichtszeit als Lern- und Lehrzeit genutzt?
- Haben die Schüler/-innen Rückmeldung über ihren Lernstand bzw. über ihre Lernerfolge erhalten?
- Sind die Leistungsansprüche an die Schüler/-innen hoch genug?
- Sind die Schüler/-innen motiviert?
- Was und wieviel wurde am Unterricht geübt? (Ziele, Inhalte, Methodenvielfalt, Arbeitsformen)
- Nehmen die Schüler/-innen regelmäßig am Unterricht teil?
- Welche diagnostischen Fähigkeiten haben die Lehrkräfte? (Urteilsgenauigkeit „accuracy“, Einschätzung von Schülerleistungen, Selbstdiagnose)

5.4.3 Erfassung von Unterrichtswirkungen

Wesentliches Ziel der Wirkungsanalyse ist festzustellen, wie die Fachleistungen der Schüler/-innen im Türkischunterricht nach neun- bzw. zehnjährigem Schulbesuch sind. Der festgestellte Ist-Stand und die beeinflussenden Bedingungen dazu wurden hinsichtlich künftiger Gestaltung und Optimierung des muttersprachlichen Unterrichts bewertet.

Die ausgewählten Kriterien hierzu sind der Grad

- der Zielerreichung
- der sprachlichen Richtigkeit
- des Sprachwissens (Regelwissen) und die Fähigkeit, Regeln anwenden zu können

- der Beherrschung des Fachwissens, z.B. über Textsortenkonformität und Beherrschung der Wortarten (Wissen im Sinne von Verständnis/Anwendung/Problemlösung)
- (vgl. „Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht mit türkischen Schülern“, 1985).

Die Fragestellungen lauten:

- In welchem Umfang verfügen die Schüler/-innen über einen Grundwortschatz zu themenbezogenen Gebieten? In welchem Umfang verfügen die Schüler/-innen über einen Grundwortschatz zu semantischen Feldern?
- Sind die Schüler/-innen in der Lage, die Wörter korrekt abzuleiten? Können sie die Wortarten bestimmen?
- In welchem Umfang verfügen die Schüler/-innen über Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Morphologie und Syntax der türkischen Sprache?
- Beherrschen sie die Rechtschreibregeln?
- Sind sie in der Lage, eigene Texte zu verfassen?

Die hier gestellten Fragen zur Unterrichtswirkung sind als Orientierungsfragen zu verstehen. Um gegenüber den Schüler/-innen fair zu bleiben, wurde das implementierte Curriculum bei der Konstruktion des Testinstrumentes berücksichtigt.

5.4.4 Zur Auswahl der Methoden

Insgesamt wurde die Untersuchung mit der Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren (Methoden-Triangulation) durchgeführt. Das von der quantitativen Methode stammende Triangulationskonzept wurde von Denzin (1989) übernommen und in Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren als Basis des methodischen Vorgehens angeboten (Flick 1992,1998, Schröder-Lenzen 1997). Hierbei geht es nicht darum festzustellen, welcher Methodenansatz die richtigen Ergebnisse bringt, sondern die Schnittpunkte der Einzelresultate stellen die Endergebnisse dar (Mayring, 1996). Ziel ist es, durch sich gegenseitig unterstützende Ergebnisse die Schwächen einer Methode mit der anderen auszugleichen (ebd.).

Es wird in der Literatur zwischen vier verschiedenen Triangulationsmöglichkeiten differenziert (Daten-Triangulation, Beobachter-Triangulation, Theorie-Triangulation, Methoden-Triangulation).

Laut Denzin (1989) kann die Methoden-Triangulation sowohl in Form der Verwendung verschiedener Skalierungsverfahren innerhalb einer Methode bzw. eines Messinstrumentes ("within-method") erfolgen, als auch im Einsatz verschiedener Methoden bei der Datengewinnung eines Untersuchungsgegenstandes bestehen ("between-method"). Die Daten-Triangulation bezeichnet eine Kombination und Nutzung mehrerer Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeiten und Orten sowie an verschiedenen Personen erhoben werden.

Bei der Untersuchung eines so komplexen Gegenstandes wie die Qualität von muttersprachlichem Türkischunterricht erscheint die Anwendung eines Mehrmethodenansatzes (in Form von within-method und between-method) sowie Daten-Triangulation unumgänglich. Aus diesem Grund wurden schriftliche Sprachleistungen der Schüler/-innen ermittelt und mittels eines eigens dafür entwickelten Korrekturkatalogs quantitativ evaluiert. Über die Erhebung und Analyse dieser Daten hinaus waren auch Erhebungen, wie z. B. die schülerseitigen individuellen Sprach- und Mediengewohnheiten, Angaben zum Unterricht sowie Selbsteinschätzungen von Interesse. Diese Daten wurden mittels eines Fragebogens erhoben und ebenso quantitativ analysiert.

Um die Vermittlungsebene des Unterrichts und die Kompetenzen von Lehrkräften sowie ihre Sichtweise zu berücksichtigen, wurde ein darauf abgestimmtes Instrumentarium hinzugezogen. Hierbei wurden primär qualitative Methoden der Datenerhebung und -analyse angewandt. Dabei wurde nicht die „Wertneutralität in den Aussagen angestrebt“, sondern „stellungsbeziehende Wertungen“ verlangt (ebd).

Ein solches Verfahren bot sich hier besonders an, weil bislang keine empirischen Daten über den Untersuchungsgegenstand (nämlich die Lehrkräfte) vorlag.

Das Vorgehen der Lehrer/-innen bei der Korrektur der Schülertests wurde durch einen dafür entwickelten Korrekturbogen festgehalten und wurde mittels eines Zweitkorrekturverfahrens auf Gründlichkeit überprüft.

Im Fall der Lehrkräfte wurde zunächst ein „Workshop“ zur „Evaluation von Unterrichtsergebnissen“ eingerichtet. Die Zielsetzung war hierbei unter anderem die „Trennung zwischen Evaluatoren und Evaluationsobjekten“ aufzuheben und die Evaluation mit „partizipativen Komponenten“ durchzuführen (vgl. Stockmann 2003; S. 20f).

Die Studie sollte angesichts des evaluativen Ansatzes praktische Handlungskonsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen. Diese Grundlage sollte nicht ausschließlich auf die „Ergebnisebene“ (d. h. Schülerleistungen) gerichtet werden. Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen hat zum Ziel:

„Die Wirksamkeit des Unterrichts, des Lehrens und Lernens, dauerhaft zu verbessern und die Qualität der schulischen Arbeit insgesamt zu entwickeln und zu sichern“ (MSW, 1997).

Eine „langfristige Verbesserung“ des Unterrichts kann nicht als automatische Folgeerscheinung der Evaluation betrachtet werden. Da die Lehrkräfte letzten Endes die Initiative für die Weiterentwicklung des Unterrichts ergreifen, sollten sie den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen nicht fern bleiben. Es ist anzunehmen, dass je mehr die Lehrenden selber die Qualitätsarbeit in die Hand nehmen, desto mehr werden sie die Wandlungsprozesse im Bildungswesen nachvollziehen bzw. akzeptieren und somit ein neues Berufverständnis entwickeln. Diese Auslegung darf nicht als bloße Zufriedenstellung der Lehrkräfte interpretiert werden. Die bewerteten Qualitätsmanagementsysteme betonen die Bedeutung

- der eigenen Verantwortung für Qualitätserzeugung (Lean Production) und
- der Kooperation zwischen verschiedenen Bereichen bzw. Akteuren im Prozess der Qualitätsentwicklung.

Aufgrund des Begründungszusammenhangs sollten die Lehrkräfte in das Evaluationsverfahren einbezogen werden.

Zudem wurde der Rückgriff auf Lehrkräfte in Rahmen eines Workshops als eine Chance zur Qualitätsbewusstseinsbildung und zur Erweiterung ihrer diagnostischen Kompetenzen betrachtet. Zu diesem Zweck wurde bei der Studie ein Verfahren für Lernstandsdiagnosen angestrebt, erprobt und bewertet. Dieser Vorgang ähnelt einer Fallstudie und umfasst einige Techniken der Aktionsforschung.

Der Ausgangspunkt war, pointiert gesagt, dass wenn die Lehrkräfte mitverantwortlich für die Qualitätserzeugung sein sollen, sie entsprechend aus- bzw. fortgebildet werden müssen. Diese Annahme stützt sich auf die Forschungsergebnisse von Faktoren der erfolgreichen Durchführung der Bildungsreformen (Fullan, 1997). Entscheidend sind hierbei die Zusammenhänge zwischen Innovation, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, so Z. Fullan (ebd.)

„ ... implementation is learning to do and learning to understand something new. Change in other words is a process of learning new ideas and things. The link of implementation to innovation is rather straightforward. ... Dealing with an innovation effectively means alterations in behaviours and beliefs. Changes in behaviours -new skills, activities, practices -and changes in beliefs -new understandings, commitments -are at the core of implementation. Thus the key issue from an implementation perspective is how the process of change unfolds vis-a-vis what people do (behaviours) and think (beliefs) in relation to a particular innovation.“

Ferner bot der Workshop die Möglichkeit, Ethnographie als empirische Strategie anzuwenden (vgl. Horstkemper /Tillmann, 2003). Im Kontext der Workshops wurden die Beobachtungsmethoden eingesetzt, um z.B. die Zielsetzungen, Einstellungen, Kompetenzen, Arbeitsbedingungen sowie die Handlungsmuster der Lehrkräfte zu ermitteln. Ein besonderer Augenmerk hierbei richtete sich auf die langfristige Verbesserung des Türkischunterrichts, in dem die Bereiche des Kompetenzentwicklungsbedarfs untersucht worden waren.

Aus den hier dargestellten Begründungszusammenhängen haben wir uns entschieden, den Lehrkräften die Teilnahme an den Evaluationsmaßnahmen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck wurden die „Workshops zur Evaluation von Unterrichtsergebnissen“ mit der Unterstützung des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens errichtet. Die Arbeit in den Workshops erfolgte unter der Aufsicht von Herrn LRSD Dr. Eike Thürmann, Zwischenleiter der Qualitätsagentur des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens in Soest.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die ausgewählten Strategien der Studie die Kommunikati-

on, Intervention, Transparenz und Relevanz als Güterkriterien und nicht primär die Validität, Reliabilität und Objektivität auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes anstreben (vgl. Stockmann, 2003, S.21; Steinke 2003, S.320).

5.4.5 Zur Strategie der Forschungsdurchführung

Aus der Zielsetzung und aus dem explorativen Charakter der Studie sowie der geplanten Methoden-Triangulation ergab sich eine lineare und eine zirkuläre Forschungsstrategie, die ineinander verknotet sind. Die Linearität zeigt sich in den chronologisch geplanten und abgearbeiteten Phasen. Dazu gehören die Fragestellungen der Studie, die Auswahl der Probanden und die Messinstrumente, das Auswertungsverfahren und die Errichtung eines Qualitätszirkels für die Lehrkräfte.

Bezüglich der Lehrkräfte folgte der qualitative Teil der Arbeit entscheidend zirkulär. Die Lehrer-innen waren im Rahmen des Workshops an der Untersuchung beteiligt, und zwar sowohl als Evaluatoren als auch als Untersuchungsgegenstand. In diesem Zusammenhang waren mehrere Untersuchungsschritte abhängig von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes. Beispielweise wurde der „Schülertest“ schrittweise im Verlauf der Untersuchung entwickelt. Die Entscheidung über das Korrekturverfahren der Schülerarbeiten wurde in ähnlicher Weise als Konsequenz der Ergebnisse des Zusammentreffens der Lehrkräfte, getroffen. Die Abbildung 13 stellt diese Forschungsstrategie der Untersuchung schematisch dar.

Lineare Strategie

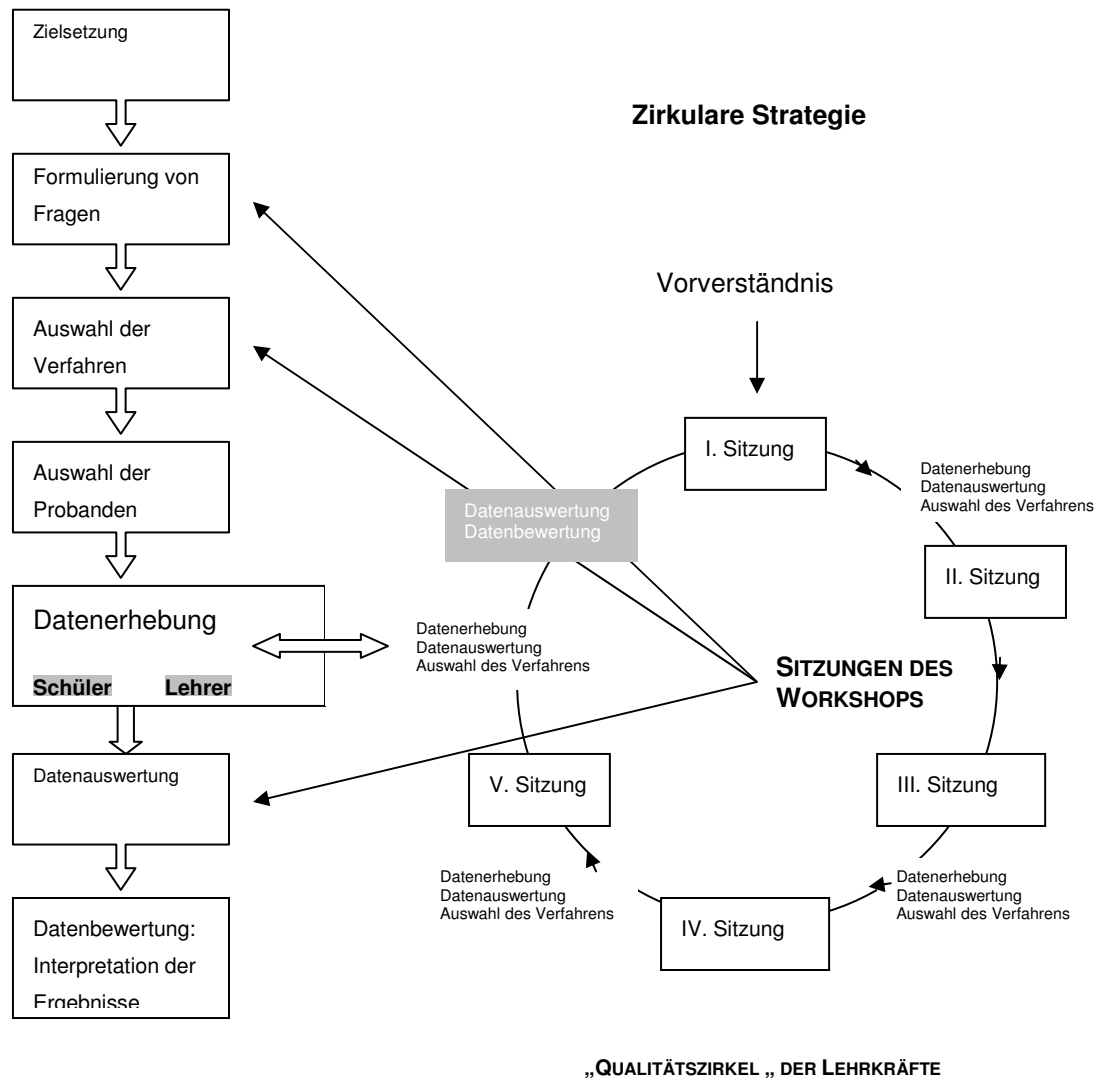


Abbildung 13: schematische Darstellung der Forschungsstrategie

5.4.6 Auswahl der Lehrkräfte und Schüler/-innen

Für die Untersuchung wurden die Schüler/-innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe, die im Schuljahr 2002/03 am Türkischunterricht in Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen teilnahmen, als Grundgesamtheit definiert.

Entsprechend des mehrperspektivischen Ansatzes der Untersuchung bildeten die türkischen Lehrkräfte, die in den genannten Jahrgangsstufen im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt waren, die zweite Grundgesamtheit.

Der Anteil der türkischen Schüler/-innen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchten,

ist der amtlichen Schulstatistik³⁰ zu entnehmen. Laut dieser Daten nahmen im Schuljahr 2001/02 insgesamt 80.375 türkische Schüler/-innen am muttersprachlichen Unterricht teil. Diese Zahl bezieht sich jedoch auf die Schüler/-innen mit türkischer Staatsangehörigkeit und erfasst nicht diejenigen, die die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben. Weder erfolgte die Verteilung der Teilnehmer in dieser Statistik nach Schuljahrgang, noch sagt sie etwas über die Regelmäßigkeit der Teilnahme aus.

Aufgrund der verschiedenen Organisationsformen bzw. Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts ist die Grundgesamtheit für türkische Schüler in der 9. und 10. Klasse nicht bekannt. Aus denselben Gründen konnte der Anteil der Lehrkräfte, die im 9. und 10. Schuljahrgang Türkischunterricht erteilen, nicht ermittelt werden.

Angesichts der oben geschilderten Gegebenheiten konnte für die Untersuchung weder eine geschichtete Stichprobe gebildet, noch von einem Klumpenverfahren Gebrauch gemacht werden. Die Probandenauswahl erfolgte zwangsweise nach einem pragmatischen Sampling-Verfahren; daher ist die Untersuchung als nicht repräsentativ zu betrachten.

Die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Türkischunterrichts wurde im Arbeitsprogramm des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen unter der Aufsicht von Herrn Dr. Eike Thürmann aufgenommen. Die Vorstellung des Untersuchungsvorhabens bzw. die Anfrage der Testschulklassen bei der Schulaufsicht erfolgte durch das Landesinstitut. Die mitwirkenden Lehrer/-innen sind uns auf der Basis des üblichen Spektrums der Lehrerkompetenzen von der Schulaufsicht genannt worden. Es ist hier zu bemerken, dass das Prinzip der Freiwilligkeit als ein wichtiges Kriterium für die Teilnahme an der Studie angesehen wurde (s. Abschnitt 3.1.2, S.44).

Insgesamt haben sich acht Lehrkräfte zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt. Zwei davon sind unter anderem aus organisatorischen Gründen kurz vor der Durchführung des Schüler-tests ausgeschieden. An den Erhebungen haben insgesamt sechs Lehrkräfte und 144 Schüler/-innen teilgenommen.

Die mitwirkenden Lehrkräfte waren zwischen 35 und 56 Jahre alt und konnten einen Schuldienst von 2 bis 14 Jahren an deutschen Schulen nachweisen. Ihre Schulen befanden sich in vier verschiedenen Städten des Ruhrgebiets und umfassten alle für die Untersuchung vorgesehenen Schulformen.

Die Schülerprobanden besuchten überwiegend die 9. und 10. Klasse. Aufgrund der Zusammensetzung der Klassen sind jedoch auch Schüler/-innen der 8. Klasse zu einem geringen Anteil (rund 6 %) in der Stichprobe vertreten. Die Altersverteilung insgesamt liegt zwischen 13 und 19 Jahren. Im Verhältnis zu den Jungen überwiegen die Mädchen mit rund 55 % (s. Abschnitt 8, S.165).

³⁰ Amtliche Schuldaten 2001/2002. Ausländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer - statistische Übersicht Nr. 330

5.4.7 Instrumente und Verfahren der Datenerhebung

In der Studie wurden unterschiedliche Datensammlungsmittel entwickelt und eingesetzt. Der „diagnostische“ Gesichtspunkt der Arbeit bezüglich des Leistungsstands der Schüler/-innen wurde in den Mittelpunkt gerückt und in Form einer „Parallelarbeit“ exploriert. Dies wurde von einer schriftlichen Befragung begleitet (s. Abschnitt 8.1, S.165). Die Verarbeitung bzw. die Auswertung der Schülerdaten erfolgte gemäss der Vorentscheidung quantitativ.

Um die Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrkräfte zu beantworten, entschieden wir uns primär für die Anwendung der qualitativen Methoden als Bestandteil einer explorativen Vorgehensweise. Hierbei wurde ein standardisierter Interviewbogen erstellt und verwendet (s. Abschnitt 6.3, S. 90). Des weiteren wurde bei den Teilnehmern Beobachtung mit Anfertigung von Beobachtungsprotokollen sowie Registrierung der anekdotischen Beobachtungen eingesetzt.

Das Vorgehen der Lehrer/-innen bei der Korrektur der „Parallelarbeit“ ist ebenfalls durch einen dafür entwickelten Korrekturbogen festgehalten. Die Methoden-Triangulation erfolgte in diesem Fall von qualitativen hin zu quantitativen Methoden, indem das Lehrerverhalten anhand eines Zweitkorrektur-Verfahrens analysiert und bewertet wurde (interrate Reliabilität). Damit wurde zugleich die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschätzt.

Alle Instrumente wurden mit einer bestimmten Kennzeichnung versehen; die Rückschlüsse auf die Lehrer, Lerngruppen und die jeweilige Schüler/-innen sind somit gewährleistet.

Die „Parallelarbeit“ und der „Korrekturbogen“ wurden schrittweise innerhalb des Workshops entwickelt. Die Leistungsanforderungen, die Vorgehensweise und die Beurteilungskriterien berührten damit die Teilergebnisse der Qualitativebene der Studie. Aus diesem Grund wird das ausgewählte Verfahren für den Schülertest nicht hier, sondern bei dem Verfahren mit den Lehrkräften erläutert. Aus dem selben Grund werden die drei Teilaufgaben der Parallelarbeit und deren Korrekturbogen sowie das Punkteverteilungsverfahren im Einzelnen in Zusammenhang mit der Erhebung der schriftsprachlichen Leistungen der Lernenden beschrieben (s. Abschnitt 9, S.220).

Auf die Beschreibung der Befragungsinstrumente wird ebenso an dieser Stelle bewusst verzichtet; diese Beschreibung erfolgt im Abschnitt über die Lehrkräfte bzw. über die Erhebung der schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen, so dass die Zusammenhänge innerhalb der Instrumente, Verfahren und Ergebnisse erhalten bleiben.

5.4.8 Arbeitsschritte und Daten-Management

Um einen Überblick für den Datenerhebungsablauf der Studie zu bieten, ist die Vorgehensweise nachfolgend chronologisch dargestellt. Zur besseren Übersicht soll dazu der Daten-Managementplan vorgelegt werden).

| ART DER TÄTIGKET | ZEITPUNKT | INHALT |
|---|--------------------------|--|
| I. Sitzung der Lehrkräfte Soest | 26.11.2002 | Die Einführung zum Thema Unterrichtsqualität „ergebnisorientierte Qualitätsarbeit“ |
| II. Sitzung der Lehrkräfte Soest | 31.01.2002 | Mögliche Strukturen für eine „Parallelarbeit“/ Sichtung von Materialien für eine „Parallelarbeit“ (Unterrichtsziele, curriculare Inhalte, Leistungsansprüche, usw.). |
| Durchführung des ersten Tests | | |
| III. Sitzung der Lehrkräfte Soest | 08.03.2002 | Struktur der Parallelarbeit, Teilaufgaben/ Anspruchsniveau/kriteriengeleitete Beurteilung |
| IV. Sitzung der Lehrkräfte Essen | 23.04.2002 | Übungsphase: Korrekturverfahren |
| Durchführung der Parallelarbeit/Anwendung des Schülerfragebogens (13-19.06.2002) | | |
| Korrekturphase (1.+ 2. Frage) | bis Ende 2002 | Korrektur der Schülerarbeiten |
| V. Sitzung der Lehrkräfte Soest | 04.06.2003 | Korrektur der 3. Frage Durchführung der Lehrer-Interviews |
| Korrektur der Parallelarbeit (Zweitkorrekturverfahren) | Ende 2003 Anfang 2004 | |
| Datenverarbeitung | 2004 | Aufbereitung des Materials (Kodifizierung, Vorsortierung usw.) Grundzählung, Prozentualisierung, Gesamtüberblick) |
| Auswertung/Bewertung | 2004 | Berechnung der Zusammenfassungswerte (Mittelwerte, Verteilungen, Streuungsmasse usw.) Signifikanzprüfungen |
| Zusammenfassung der Ergebnisse | 2004 | |

Abbildung 14: chronologischer Ablauf der Studie

| Evaluationsfragen | Datenquelle | Instrumente/Materialien Art der Tätigkeit | Analyse | Zeitpunkt der Datenerhebung |
|---|-------------|---|---|-------------------------------|
| Demographische Merkmale Qualifikationen Berufsbiographien Arbeitsbedingungen Arbeitszufriedenheit } der Lehrenden | Lehrkräfte | Strukturierter Interviewbogen/ qualitative Befragung anekdotische Beobachtung teilnehmende Beobachtung mit Leitfaden | deskriptiv | V. Sitzung fortlaufend |
| Rahmenbedingungen des Türkischunterrichts (Input/Kontextqualität) | Lehrkräfte | Strukturierter Interviewbogen anekdotische Beobachtung teilnehmende Beobachtung mit Leitfaden | deskriptiv | V. Sitzung fortlaufend |
| | Schüler | Fragebogen | quantitativ | 13-19-06-2002 |
| Einstellungen der Lehrkräfte zur „Unterrichtsqualität“/ ihr möglicher Bedarf an Unterstützung | Lehrkräfte | teilnehmende Beobachtung mit Leitfaden anekdotische Beobachtung von Lehrkräften erstellte Messinstrumente | deskriptiv | fortlaufend |
| Arbeitsklima im Unterricht Lehr- und Lernzeit Rückmeldungen über Lernstand/Lernerfolge Leistungsansprüche Schülermotivation | Lehrkräfte | Strukturierter Interviewbogen anekdotische Beobachtung teilnehmende Beobachtung mit Leitfaden | deskriptiv | V. Sitzung fortlaufend |
| | Schüler | Schülerfragebogen | quantitativ-deskriptive Statistik | 13-19-06-2002 |
| Diagnostische Expertise der Lehrkräfte | Lehrkräfte | teilnehmende Beobachtung mit Leitfaden anekdotische Beobachtung von Lehrkräften erstellte Messinstrumente | deskriptiv | fortlaufend |
| | | Korrekturbogen | quantitativ | |
| Grad der Zielerreichung Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden | Schüler | Parallelarbeit Korrekturbogen | quantitativ Mittelwerte/Verteilungen/Streuungs- smasse Signifikanzprüfungen. | 13-19-06-2002 |

Abbildung 15 Datenmanagement-Plan

6 DIE LEHRKRÄFTE

Für die Lehrkräfte lag das Erkundungsinteresse auf drei Ebenen:

- Feststellung von Einstellungen bzw. Meinungen der Lehrkräfte zu ihrer Rolle, ihren Aufgaben, Kompetenzen, Arbeitsbedingungen sowie ihrer Bereitschaft, ihren Unterricht kritisch zu reflektieren.
- Feststellung von Fakten im Hinblick auf ihre Unterrichtsbedingungen,
- Feststellung von Fakten im Hinblick auf fachlich-methodische Kompetenzen, ihre „diagnostische Expertise“ und ihren möglichen Bedarf an Unterstützung für die schulpraktischen Aufgaben.

Bezugnehmend auf die Bewertung der Qualität des Türkischunterrichts sollten die Erkenntnisse der genannten drei Ebenen beschrieben und in ihren möglichen Auswirkungen auf die Schülerleistungen bzw. auf das Unterrichtsgeschehen ermittelt werden.

Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, wurde im Wesentlichen die teilnehmende Beobachtung sowie die Befragung in (teil)standardisierten Interviews als methodisches Instrumentarium gewählt. Ergänzend wurden anekdotische Beobachtungen und Analysen des Lehrerverhaltens bei der Korrektur der Schülerarbeiten zur Datenerhebung herangezogen. Ferner haben die Lehrkräfte Teilaufgaben für die Probeerfassung einer Parallelarbeit erstellt, dessen Inhalte zur Datenerhebung und Analyse gehörten.

6.1 Zur teilnehmenden Beobachtung

Den Kern des Verfahrens mit den Lehrkräften bildete „der Workshop zur Evaluation von Unterrichtsergebnissen“. Durch die Errichtung des Workshops wurde den Lehrkräften eine doppelte Rolle zugeschrieben. Sie waren zugleich Evaluationsobjekt und Evaluatoren des Türkischunterrichts. Sie haben diese Rollen in einer zirkulär aufgebauten Forschungsstrategie ausgeübt. Entsprechend des Aufbaus wurde eine Parallelarbeit schrittweise im Verlauf der Untersuchung mit der Partizipation der Lehrkräfte entwickelt und ausgewertet. Die Auswahl des Korrekturverfahrens für die Schülerarbeiten stützte sich in ähnlicher Weise auf die Teilergebnisse des Workshops.

Im Kontext des Workshops wurde die Ethnographie als empirische Strategie angewandt. Dies geschah, indem ein Teil der Datengewinnung zu den Lehrkräften während der Sitzungen durch Beobachtungsmethoden erfolgte. Ein solches Verfahren bot sich hier an, weil der Forschungsgegenstand bislang kaum untersucht worden war, so dass der explorative Charakter der Studie damit eher betont wurde.

Während der Sitzungen wurden verschiedene Arbeitsmethoden angewendet. Die Methode der Gruppendiskussion wurde beispielsweise für die Erhebungen wegen des explorativen

Charakters der Studie bewusst eingesetzt (vgl. Friedrichs, 1973, S. 246). Damit sollte ein Überblick über die Art, das Ausmaß und die Meinungsvielfalt der Lehrkräfte erhalten bzw. ihr Informationsstand festgelegt werden. Des Weiteren standen im Hinblick auf den fortbildenden Charakter der Veranstaltungen nicht nur die individuellen Merkmale der untersuchten Personen unter Beobachtung, sondern auch die Entwicklung von Werthaltungen, Meinungsbildung sowie fachlich-methodisches und diagnostisches Wissen in gruppendynamischen Prozessen.

Das Beobachtungsverfahren war teilnehmend, offen und narrativ (unstandardisiert). Die narrative Methode wurde aufgrund des explorativen Erkenntniszieles der Studie gewählt. Somit erfolgte das Verfahren anhand der vorbereiteten Fragen, die darauf hinwiesen, wohin das Augenmerk gerichtet werden sollte. Für die Beobachtung von Gruppenprozessen wurde ein Leitfaden entwickelt. Er bezog sich auf die Stimmung, das Arbeitsklima, die Verteilung der Aktivitäten, die Zusammenarbeit und den Meinungsaustausch.

Ferner wurden den Lehrkräften Aufgaben gestellt, deren Lösungen der Gegenstand des Beobachtungsschwerpunktes waren. Die von den Lehrern erstellte „Probearbeit“ bildete einen weiteren materiellen Gegenstand für die Festlegung ihrer diagnostischen Expertise.

Die Erhebungen wurden von der Autorin der Studie durchgeführt. Während der Sitzungen wurden umfangreiche Feldnotizen erstellt und unmittelbar nach der Beendigung des Beobachtungsvorgangs protokolliert. Anschließend wurde das erstellte Material ohne jede Verzögerung zum Endprotokoll verarbeitet, um möglichst zeitnah alle Einzelheiten zu berücksichtigen. Durch diese Vorgehensweise sollten mögliche Erinnerungslücken ausgeschlossen und somit die Datenqualität für die spätere Auswertung gesichert werden. Darüber hinaus sollten die Daten wegen des zirkulären Ablaufs des Verfahrens zu jeder einzelnen Sitzung unmittelbar ausgewertet werden. Da die Auswahl des weiteren Verfahrens abhängig von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes war, dienten die fertiggestellten Beobachtungsprotokolle und ihre ersten Analysen zur Vorbereitung der nächsten Sitzung.

Um eine möglichst große Reliabilität der Beobachtungsdaten sicherstellen zu können, wurden die niedergeschriebenen Wahrnehmungen und Interpretationen der Autorin auf ihre Selektivität durch die Eindrücke, Wahrnehmungen und Interpretationen von Herrn Dr. Thürmann, der die Moderation der Sitzungen freundlicherweise übernommen hatte, geprüft und gegebenenfalls ergänzt.

6.2 Zur anekdotischen Beobachtung

Die Vorgehensweise der teilnehmenden Beobachtung wurde um das Verfahren der anekdotischen Beobachtung erweitert. Diese unstrukturierte Form der Beobachtung ergab sich während der integrierten Pausen in den Veranstaltungen durch den Kontakt der Autorin mit den Lehrkräften. Zu den anekdotischen Beobachtungsverfahren gehören auch die Schilderungen der Telefongespräche, welche sich auf Grund von organisatorischen Fragen sowie der fach-

lich engen Kooperation mit den Lehrkräften als notwendig erwiesen. Ferner kamen die Eindrücke, die innerhalb der Durchführung der „Parallelarbeit“ entstanden waren, hinzu.

Die anekdotischen Schilderungen wurden in Form von Notizen festgehalten und bei der Analyse in den Kontext der erhobenen Daten eingebettet.

6.3 Zur Befragung der Lehrkräfte

Um ergänzende und spezifische Informationen zu erhalten, wurden mit den Lehrkräften Einzelinterviews abgehalten. Die Befragung erfolgte mittels eines (teil)standardisierten Fragebogens (s. Anhang 1). Mit diesem Verfahren wurde eine Gleichheit der Interviewsituation bei allen Befragten erzielt bzw. die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet. Die direkte Befragungssituation (face to face Befragung) bot dazu den Vorteil, dass bei den Lehrkräften gegebenenfalls nachgefragt werden konnte und so ihre Aussagen präzisieren konnten.

Um ausreichende Zeit für den Aufbau eines Vertrauensfeldes zu schaffen wurde die Befragung gezielt am Ende der Fortbildungsmaßnahme durchgeführt. Somit sollte die Befragung möglichst in einer entspannten und offenen Erhebungssituation durchgeführt werden (Lamnek1993, S.65f.). Die Dauer des Interviews variierte zwischen sechzig und neunzig Minuten und war abhängig von dem persönlichen Themenengagement der Befragten.

Die inhaltliche Strukturierung des Fragebogens orientierte sich an de analytischen mehrerebenen Design der Studie. Dabei handelte es sich um die folgenden fünf Bereiche:

- Angaben zur Person
- Berufsbezogene Angaben
- Angaben zu den Arbeitsbedingungen in Deutschland
- Angaben über schulbezogene Tätigkeiten
- Angaben über Kontakte, Kooperation, Schüler, Unterricht.

Unter den Angaben zur Person wurden der Name, Geschlecht und Alter eingetragen, die Aufenthaltsdauer und der mögliche Schulbesuch in Deutschland abgefragt.

Die berufsbezogenen Angaben umfassten Informationen über das Studium und die Lehrertätigkeit. Der berufliche Werdegang und die Fachzugehörigkeit waren hierbei von besonderem Interesse. Die Lehrerausbildung in der Türkei unterlag seit der Gründung der Republik (1923) häufigen Änderungen, so dass die Verschiedenartigkeit der Ausbildungsgänge und die jeweilige Dauer bei den Inputqualitäten bedeutsam sein könnte. In ähnlicher Weise konnte eine Ausbildung in einem Sprachlehrgang bestenfalls im Fach Türkisch positive Wirkungen für die Schülerleistungen haben. Darüber hinaus war es denkbar, dass je nach Fachzugehörigkeit der mögliche Bedarf auf Seiten der Lehrkräfte an Fort- und Weiterbildung in den Inhalten unterschiedlich sein konnte.

Mit den Angaben über die Arbeitsbedingungen in Deutschland sollten Informationen über die Dienstjahre, den Umfang der Unterrichtstätigkeit, den Unterrichtseinsatz nach Schulformen,

die erteilten Unterrichtsformen(MU-WP- Sek.II), organisationsbezogene Gegebenheiten bzw. von der Schule geschaffene Unterrichtsbedingungen sowie die Teilnahme an Fortbildungen erhalten werden. Dieser Frageblock erzielte Informationen über die Bereitstellung von lehr- und lernfördernden Bedingungen für den muttersprachlichen Türkischunterricht.

Für die Bereiche „Angaben zur Person“, „berufsbezogene Angaben“ und „Angaben zu den Arbeitsbedingungen“ wurden die Fragen in einer offener Form gestellt.

Der nächste Bereich, die schulbezogenen Tätigkeiten, bezog sich auf das Ausmaß der Tätigkeiten in der Schule außerhalb des Unterrichts sowie die Beteiligung am schulischen Leben. Die hier erbetenen Antworten sollten Hinweise über die Rolle und die Funktion sowie über die Akzeptanz der türkischen Lehrkräfte an deutschen Schulen geben. Eine Einbeziehung der Lehrkräfte in die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse der Schule könnte mögliche Störungen mindern bzw. ausräumen und die Motivation der Lehrkräfte erhöhen (vgl. Scheerens/Bosker, 1997, S.101 ff). Hierbei reichte das Antwortformat für die Items von „gar nicht“ über „oft“ bis „immer“.

Der letzte Bereich des Interviews befasste sich mit den Aussagen über Kommunikation im Kollegium, Kontakte und Kooperation unter den Lehrkräften, Beteiligung der Lehrkräfte am Schulleben, Kontakte und Kooperation mit den Eltern, das Schülerverhalten und die Leistungsanforderungen.

In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation ein hohe Bedeutsamkeit beigemessen. Der Austausch über fachliche Fragen bzw. Unterrichtserfahrungen erweitern das Wissen und die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkräfte (vgl.ebd., S.108ff). Dafür ist allerdings ein positives Kommunikationsklima im Kollegium notwendig. Aus den hier skizzierten Gründen war es uns wichtig, die Wahrnehmungen und Einstellungen der Probanden in diesem Bereich zu erfassen.

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Schuleffektivitätsforschung ist die Einbeziehung der Eltern in die Schule. Angesichts des freiwilligen Besuches des Türkischunterrichts bekommt das Ausmaß der Elternbeziehung eine höhere Bedeutung. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, umfasste der Interviewbogen auch Fragen zu diesem Bereich.

Eine zusätzliche Erkenntnis der Schuleffektivitätsforschung ist, dass im täglichen Unterricht die hohen Leistungserwartungen bei Lehrer/-innen eine Voraussetzung für Kompetenzerwerb auf Seiten der Lernenden ist. Zumal Über- und Unterforderung die Schülermotivation negativ beeinflussen kann, sind die Formulierung, Einforderung und Überprüfung der Leistungsanforderungen eine Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht (ebd., S 100ff). Aus diesen Gründen wurden den Lehrkräften Fragen in den Bereichen der Leistungserwartungen, der Leistungsanforderungen sowie der Lernmotivation und dem Leistungsverhalten ihrer Schüler/-innen gestellt.

Disziplin, Absentismus, Hausaufgaben und Leistungsmessungen waren weitere Gesprächsthemen des Interviews. Unerwünschtes Schülerverhalten im Unterricht sind Ausdruck ge-

störter Sozialbeziehungen sowie mangelnder Disziplin (vgl. Scheerens/Bosker 1997, S.112 ff). Störungen des Unterrichts tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten.

Absentismus ist gleichsam ein Ausdruck mangelnder Disziplin und eingeschränkter Lernmotivation. Daher war uns wichtig, die Wahrnehmungen der Lehrkräfte in diesen Bereichen zu erfassen.

Die Schuleffektivitätsforschung liefert die Erkenntnisse, dass die regelmäßige Verteilung von Hausaufgaben und die laufende Feststellung der Lernfortschritte auch bedeutsame Verfahren für die Leistungs- und Motivationsentwicklung sind (ebd. S.125ff). Darüber hinaus sind die Hausaufgaben und Leistungsmessungen im Hinblick auf ihre Feedback-Funktion (explorativer Charakter) und/oder Übungsfunktion unabdingbare Bestandteile der Unterrichtsentwicklung. Deshalb wurden den Lehrkräften dazu Fragen in den Bereichen der Leistungsanforderungen sowie im Leistungsverhalten und in der Lernmotivation ihrer Schüler/-innen gestellt. Hier waren die Items auf einer Skala von 1 bis 5 (trifft vollständig zu bis trifft überhaupt nicht zu) zu bewerten.

Das ausgewählte Antwortformat (die Skalen) bei den zwei zuletzt genannten Frageblöcken diente als Impuls für ein Gespräch zu dem jeweiligen Themenbereich. Ohne Ausnahme äußerten sich alle Befragten in freier Rede zu den verschiedenen abgefragten Dimensionen ihrer Arbeit.

6.4 Das Auswertungsverfahren

Die Beobachtungsprotokolle wurden in Bezug auf die Fragestellungen der Studie untersucht. Die zusammenhängenden Inhalte aus den verschiedenen Protokollen sind nach Kategorien strukturiert. In ähnlicher Weise wurden die Daten aus den Interviews in ein im Vorfeld erstelltes Kategorienschema eingeordnet (vgl. Mayring,1993). Im Auswertungsverfahren wurde für die einzelnen Lehrkräfte ein Bogen erstellt, um die erhobenen Daten nach Themen ordnen zu können. Aus diesem Material wurde für jeden Probanden ein „Lehrerprofil“ erstellt. Die Interpretationen erfolgten in Anlehnung an den Kontext bzw. an das theoretische Wissen. Bei der Bewertung wurden überdies Daten aus verschiedenen Datenquellen miteinander in Bezug gebracht.

6.4.1 Kurzcharakteristik der Lehrerinnen und Lehrer

Im Folgendem werden die Informationen über die einzelnen Lehrkräfte in zusammenfassender und deskriptiver Weise präsentiert. Die Beschreibung stützt sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse der Lehrerbefragung und der anekdotischen Beobachtungen. Überdies fließen in die Kurzcharakteristik der Lehrer/-innen einige Schilderungen der teilnehmenden Beobachtung ein. Ziel dieser Zusammenfassung ist:

- Bereitstellung von Hintergrundinformationen für die darauf folgende Darstellung

des Fortbildungsverlaufs

- Darbietung von Erklärungsmöglichkeiten für die erbrachten sprachlichen Leistungen der Lerngruppen

Es handelt sich dabei um die explorative Ermittlung von Faktoren wie

- beruflicher Werdegang und Unterrichtseinsatz,
- Einstellung der Lehrkräfte zum Fach Türkisch,
- Wahrnehmungen über die Zusammenarbeit im Kollegium,
- Unterrichtsbedingungen.

Die hier ausgewählten Faktoren werden bei der Interpretation der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung berücksichtigt, ebenso werden sie in die Analyse der Schülerleistungen aufgenommen.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass während der gesamten Untersuchung die Namen der Lehrkräfte durch einen alphanumerischen Code ersetzt worden sind, um die Anonymität zu wahren.

6.4.1.1 Charakteristik des Lehrers 1

Lehrer 1 (L1) ist weiblich und 35 Jahre alt. Er hat die Grundschule in der Türkei besucht und einen Teil ihrer Jugend in Deutschland verbracht. Nach der 11. Klasse kehrte sie in die Türkei zurück und absolvierte das Germanistikstudium (8 Semester) dort. Ihre Lehrbefähigung hat sie durch ein zusätzliches Studium für das sogenannte „pädagogische Formationsprogramm“ erhalten. Sie hat in der Türkei keine Lehrtätigkeit aufgenommen. Zu Zeitpunkt der Erhebungen hatte sie bereits drei Jahre lang muttersprachlichen Türkischunterricht an deutschen Schulen erteilt. In diesem Zeitraum nahm sie an mehr als 20 Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen teil. Die Veranstaltungsthemen erstreckten sich über „zweisprachiges Lernen“ bis zu „Sexualität, HIV, Aids und Migration“. Dass sie die Möglichkeiten zur Weiterbildung häufig wahrnimmt, kann als Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu steuern, interpretiert werden.

Die Grundschule ist ihre Stammschule. Weiterhin ist sie an vier verschiedene Schulen abgeordnet (2 Gesamtschulen, 1 Gymnasium und 1 Hauptschule). Zu ihren schulbezogenen Tätigkeiten gehören außer dem Unterricht auch das Dolmetschen, Übersetzen der Elternbriefe und immer seltener werdende Hausbesuche bei türkischen Eltern. An ihrer Stammschule ist sie voll akzeptiert und integriert. Vor allem erkenne dort ihr Schulleiter die Wichtigkeit der Muttersprache für die Kinder mit ausländischer Abstammung, wie sie berichtet. Er schätze ihre fachlichen Kompetenzen und sie wird auch von ihren Kollegen/-innen „respektvoll“ behandelt. Dennoch sei die tatsächliche Zusammenarbeit, aufgrund ihrer Abordnung an mehrere Schulen sowie des daraus entstehenden ungünstigen Stundenplans, nicht möglich. An den Schulen, an die sie abgeordnet ist, ist sie von allen pädagogischen Arbeiten bzw. Aktivitäten ausgeschlossen.

In ihren Klassen werden Hausaufgaben erteilt und kontrolliert und je Halbjahr werden zwei Klassenarbeiten geschrieben. Lehrer 1 berichtete in verschiedenen Situationen über die „Lernwilligkeit“ der Schüler/-innen und deren Interesse an „ausgewählten Lerninhalten“. Die Motivation ihrer Schüler/-innen bewertete sie auf einer Skala von eins bis fünf durchschnittlich mit einer „3“, wobei eine „1“ für die höchste Motivation steht. Sie habe aber auch Gruppen, die sie auf der Skala mit einer „1“ bis „2“ bewerten würde. Sie hat kaum Disziplinprobleme in ihren Klassen, die Kinder verhalten sich „durchaus angemessen“. Ihr Unterrichtseinsatz wird von den Eltern und ihren Schülern/ Schülerinnen anerkannt. Die Aussagen der Lehrerin stimmen mit den Angaben der Schüler/-innen überein.

Sie traue ihren Schüler/-innen mehr zu, doch weist sie gleichzeitig auf die organisatorischen Probleme hin und betont eine Unterforderung der Lernenden, die auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen ist:

„...meine Erwartungen an sie sind hoch,... eigentlich können sie mehr leisten, gleichzeitig denke ich, dass es nicht realistisch ist.... sie kommen Spätnachmittags zum Unterricht, andere Kinder gehen um diese Zeit spielen! Sie bekommen Noten, die nicht versetzungsrelevant sind. Meine Gruppen sind sehr heterogen, ich muss differenzierte Arbeitsformen anbieten, dabei will ich sie nicht überfordern...“

Die Analyse des Interviewbogens sowie die durchgeführten informellen Gespräche deuten darauf hin, dass L1 ihre Arbeit unter extrem schwierigen Bedingungen durchführen muss. Besonders an den Schulen, an die sie abgeordnet ist, herrschen „unkollegiale“ Bedingungen. Beispielsweise dürfe sie an einer Schule „nicht mal das Lehrerzimmer betreten“.

Eine weitere Störung seien die negativen Andeutungen bzw. skeptischen Äußerungen über ihren Unterricht. Darüber hinaus sei es üblich, dass sie keine Klassenbücher, Kopierkarten oder Unterrichtsräume bekommt, mit Ausnahme an ihrer Stammschule. Bei dem Interview erzählte sie:

„Ich habe mehrfach nach Klassenheften gefragt. Der Schulleiter hat erst eine Umfrage durchgeführt, um festzustellen, ob wir Klassenarbeiten schreiben. Anschließend habe ich meine Kurshefte bekommen.“

Bemerkenswert ist die Aussage der Lehrerin über die ihr nicht zugeteilten Unterrichtsräume in einer Schule. Anfangs des Schuljahres müsste der Unterricht eine Weile wegen der fehlender Klassenräume ausfallen. Erst nach umfangreichen Bemühungen kam der Unterricht zustande. Allerdings nur für kurze Zeit. Nach den Herbstferien standen die Lehrerin und ihre Schüler/-innen überrascht vor dem abgerissenen Schulgebäude. Hinzu kam bei einer telefonischen Anfrage an die Schulleitung der Rat „suchen Sie den Hausmeister der Schule“. Zum Zeitpunkt dieser Untersuchung hatte diese Lerngruppe noch kein Klassenzimmer und damit auch keinen Türkischunterricht.

Ein weiteres Ereignis bezieht sich auf den Tag, an dem die „Parallelarbeit“ durchgeführt wurde. Vor Unterrichtsschluss wurden wir vom Hausmeister angewiesen, das Schulgebäude

unverzüglich zu verlassen. Die Situation haben alle Beteiligten als peinlich empfunden.

L1 zeigte während der Sitzungen im Workshop eine hohe Bereitschaft zur Kooperation und eine gut ausgeprägte Teamfähigkeit. Bereits bei der ersten Sitzung knüpfte sie Kontakte zu anderen Gruppenmitgliedern, zeigte Interesse an den Anliegen anderer Lehrkräfte und pflegte diese Haltung während der Erhebungszeit. Darüber hinaus hielt sie alle Zeitabsprachen ein. Beim Interview bemerkte sie, dass ihr die Zusammenarbeit mit türkischen Kollegen/-innen fehlt. Teilweise liege dies am fehlenden Interesse der Kollegen/-innen, aber auch an den ungünstigen Arbeitsbedingungen. Da es an den Schulen oft nur eine einzige türkische Lehrkraft gibt, wünsche sie sich eine Organisation von Arbeitsgruppen, in denen man sich fachlich austauschen könne.

Insgesamt ist L1 als eine engagierte, gut motivierte Lehrperson einzustufen. Sie machte auch während der Durchführung des Schülertests durchaus einen positiven Eindruck. Selbstverständlich lässt dieser kurze Einblick in ihre Klasse keine genaueren Aussagen bezüglich ihrer „pädagogischen Handlungsfähigkeiten“ zu. Dennoch deutete das Gesprächsverhalten der Gruppe auf eine effiziente Klassenführung. Die Schüler/-innen waren sehr kooperativ, wirkten sehr positiv und interessiert an unserem Besuch. Anschließend stellten sie Fragen über mich und meine Assistentin und zu dem Lehramtsstudiengang Türkisch an der Universität Essen.

6.4.1.2 Charakteristik des Lehrers 2

Lehrer 2 ist männlich und 49 Jahre alt. Er lebt seit 1981 in Deutschland. Er wurde an einer sogenannten „Lehrerschule“ als Grundschullehrer ausgebildet.³¹ Anschließend besuchte er das „pädagogische Institut“ für das Schulfach Musik, allerdings schloss er die Ausbildung dort nicht ab³². Er war in der Türkei neun Jahre lang als Lehrer tätig, davon fünf Jahre in einer Grundschule und die restlichen vier Jahre an einer Mittelschule. An der Mittelschule erteilte er Musik-, Kunst- (Malen und Handarbeit) und Sportunterricht.

Seit 1999 erteilt er muttersprachlichen Türkischunterricht in Deutschland. Bevor er diese Tätigkeit antrat, arbeitete er acht Jahre lang als Sozialpädagoge in einem Jugendheim. Er fasst seine Aufgabe in dem Heim zusammen als „soziale Integrationsarbeit“. Die Erfahrungen, die er durch diese Tätigkeit und durch die Mitgliedschaft in verschiedenen Vereinen errungen hat, helfe ihm in seinem Lehrerdasein sehr - seine Schule liege in einem „sozialen Problemgebiet“.

Seit der Einstellung als Lehrer nahm er an drei Fortbildungsveranstaltungen bzw. Fachtagungen teil. Die Veranstaltungen behandelten die Themen, „MEU - neue Lehrpläne“, „Erzie-

³¹ Es handelt sich hier um eine Art Berufsausbildung. Nach dem alten Gesetz wurden die Grundschullehrer/-innen in der Türkei im Anschluss an die Mittelschule an den sogenannten „Lehrerschulen“ ausgebildet. Die Dauer der Ausbildung betrug sieben Jahre.

³² Bevor die Lehrerausbildung im Jahre 1982 den Universitäten unterstellt wurde, wurden die Lehrkräfte für die Sekundarstufe (Mittelschulen und Gymnasium) an den pädagogischen Instituten ausgebildet.

hung hochbegabter Kinder“ und „Feststellungsprüfung“.

Lehrer 2 ist an einer Hauptschule tätig. Seine Lerngruppen bestehen aus Schüler/-innen der verschiedenen Klassenstufen (oft in Form von 5./6. KL, 7./ 8. KL und 9./ 10. KL). Sein Unterricht beginnt an bestimmten Tagen in der regulären Unterrichtszeit, jedoch frühesten in den letzten zwei Unterrichtsstunden. Dadurch endet sein Dienst am späten Nachmittag. Die meisten seiner Lerngruppen werden nach Schulschluss (nach der 7. Stunde) unterrichtet.

Lehrer 2 hat keine zusätzlichen Aufgaben an seiner Schule. So braucht er nicht zu dolmetschen, Elternbriefe zu übersetzen oder Hausbesuche zu absolvieren. Treten erzieherische Schwierigkeiten mit türkischen Schülern auf, wird sein pädagogischer Rat nicht eingeholt. Dennoch nimmt er regelmäßig an Klassen- und pädagogischen Konferenzen teil. Er ist auch an den Vorbereitungen von Schulfesten und ähnlichen Aktivitäten beteiligt. Während des Interviews bezeichnete L2 seine zwischenmenschlichen Beziehungen zudem gesamten Kollegium als „sehr gut“. Dem gegenüber stehen seine Aussagen über die Zusammenarbeit mit dem Kollegium in bezug auf Unterricht und schulische Aufgaben, die er als „oberflächliche Unterhaltungen“ einstuft, die nicht als Teamarbeit an konkreten Aufgaben bezeichnet werden können.

Positiv bemerkte L2 weiterhin, die Räumlichkeiten der Schule seien sehr angenehm und er könne trotz seiner „Nachmittagstunden“ über die vorhandenen Medien frei verfügen. Bei der Durchführung der Parallelarbeit war festzustellen, dass er für den Muttersprachenunterricht einen eigenen Unterrichtsraum bekommen hat. Entsprechend war der Unterrichtsraum mit Bildern aus der Türkei ausgestattet. Es gab auch einen eigenen Bücherschrank mit zahlreichen Kinderbüchern, zeitgenössischer Literatur, Spielen und Wörterbüchern.

Seine Aussagen über die Lerngruppen und das Unterrichtsgeschehen erweckten den Eindruck, dass er mehr Wert auf die Erziehungsaufgaben legt als auf die Spracherziehung der Schüler/-innen. Beispielsweise werden in seinem Unterricht nur „ab und an“ Klassenarbeiten geschrieben und selten Hausaufgaben gestellt. Seine Leistungsansprüche an die Schüler/-innen sind niedrig, denn sie seien nicht „motiviert“:

„...die Kinder sind nicht interessiert am Türkischunterricht. Man muss außerhalb der Schule Alternativen anbieten... Es müssen z. B. Kinder-, Jugend- und Elternarbeit gestärkt werden. Dadurch kann man schulische und außerschulische Aktivitäten kombinieren.“

Bei dem Workshop wurden die Lehrkräfte in einer Sitzung darum gebeten, ihre Prioritäten bezüglich der Leistungsbereiche in eine Rangordnung zu bringen. Hierbei standen „soziokulturelles Wissen, interkulturelle Verständigung“ für L2 an erster Stelle, gefolgt von „Hören und Verstehen“ und „Sprechen“. Diese Einstellung spiegelt sich in den von ihm bevorzugten Unterrichtsthemen und -aktivitäten wieder. Türkische Folklore und Musik, Menschenrechte, Gewalt an der Schule sind einige von ihm ausgewählte Unterrichtsinhalte. Diese wurde oft in Form eines Projektunterrichts erarbeitet, häufig wurden Rollenspiele oder Vorführungen von Theaterstücken als Arbeitstechniken eingesetzt.

Während der gesamten Erhebung machte L2 einen entspannten, kontaktfreudigen Eindruck. Er war offen für das neue Gebiet, begrüßte das Untersuchungsvorhaben mit Enthusiasmus.

Er gestaltete die gemeinsamen Entscheidungen mit und übernahm Aufgaben. Von seinem Enthusiasmus mitgerissen übernahm er manchmal in der Gruppe die Rolle eines Beraters und regte bei Fragen mal Monologe, mal Diskussionen an. Fachbegriffe wendete er nicht immer richtig an und bei der Entwicklung der Tests zeigte er Schwächen.

Während der Durchführung des Tests war sein entspannter, fröhlicher Gemütszustand wieder zu erkennen und das spiegelte sich im Klassenklima wieder. Die Schüler/-innen haben der Einführung des Lehrers aufmerksam zugehört, sind unseren Anweisungen problemlos gefolgt, der Test wurde ohne Verzögerung durchgeführt.

6.4.1.3 Charakteristik des Lehrers 3

Der Lehrer 3 ist männlich, 42 Jahre alt und lebt seit 1995 in Deutschland. Er hat in der Türkei das Studium für Germanistik (8 Semester) absolviert. Gleichzeitig hat er das Lehrerbefähigungsprogramm abgeschlossen. Er war zunächst drei Jahre beim Tourismus-Ministerium beschäftigt und anschließend als Deutschlehrer an einer Mittelschule und einem Gymnasium tätig. Er unterrichtete in der Türkei an einer Sprachschule unter anderem auch für erwachsene Ausländer Türkisch. Während der Erhebungszeit hatte L3 bereits sechs Jahre muttersprachlichen Türkischunterricht an einer Hauptschule in Deutschland erteilt. Es handelte sich dabei um einheitliche Lerngruppen innerhalb der Regelstunden. Zu seinem Schulalltag gehörten oft Aufgaben im Bereich des Dolmetschens bzw. Übersetzens und die Leitung von Musik und Folkloregruppen. Hausbesuche bei türkischen Eltern sind nach seiner Aussage in den letzten zwei Jahren seltener geworden.

Während des Interviews zeigte L3, dass er in das schulische Leben voll integriert ist. Seine Anregungen werden in der Schule angenommen, sein Rat wird bei erzieherischen Problemen mit Schüler/-innen mit Migrationshintergrund „besonders“ gesucht. In seiner Schule wurden multinationale Klassen eingerichtet. Bei der Entwicklung der Unterrichtskonzepte und Arbeitsmaterialien für diese Klassen arbeitete L3 gemeinsam mit seinen Kollegen/-innen. Er lobte bei einem Gespräch die Einstellung des Schulleiters zu nicht deutschen Schüler/-innen. Dies wurde während der Durchführung der Parallelarbeit in seiner Schule bestätigt. An dem besagten Tag wurden wir beim Schulleiter empfangen. Er zeigte Interesse an der Untersuchung, und betonte, dass eine muttersprachliche Entwicklung für nicht deutsche Kinder in vielerlei Hinsichten (Stichwörter: Erlernen der Zweitsprache, der Fremdsprache und Integration) sehr wichtig ist. Während des anschließenden Aufenthaltes im Lehrerzimmer genoss L3 einen sehr freundlichen Umgang mit seinem Kollegium. Über die Leistungsansprüche an seine Schüler äußerte sich L3 wie folgt:

„Die Arbeitslosigkeit ist sehr hoch hier... hier leben auch viele Ausländer. Es ist auch eine Hauptschule. Ich versuche einen Mittelweg zu finden. Es gibt auch leistungsfähige Schüler/-innen, diese versuche ich individuell zu fördern.“

Wegen der heterogenen Lerngruppen schreibe er auch keine Klassenarbeiten, statt dessen lasse er seine Schüler/-innen Kurztests schreiben, die 15 bis 20 Minuten dauern. Die Aufgabenstellung ist oft geschlossen, manchmal auch halb offen. Je nach Kursinhalt werden in seinen Gruppen vier bis fünf solcher Tests geschrieben. Er gibt dazu regelmäßig Hausaufgaben auf und kontrolliert sie. Fast alle türkische Schüler/-innen aus seiner Schule besuchen den Türkischunterricht:

„...wenn die Schüler/-innen im fünften Jahrgang den Türkischunterricht wählen, dann besuchen sie ihn, bis sie die Schule verlassen. Fehlstunden sind auch gering. Wenn jemand überhaupt nicht zur Schule kommt, keine Lust auf die Schule hat, dann... solche Schüler sind aber die sogenannten Problemfälle, ihre Abwesenheit hat nichts mit dem Türkischunterricht zu tun, die Gründe liegen meistens woanders..“

L3 berichtete auch über unerwünschtes Schülerverhalten und bemerkte, dass dies besonders in späten Unterrichtsstunden vorkomme. Er bewertete bei dem Interview die Aussage „Ich habe öfters Disziplinprobleme in meinen Klassen“ auf einer Skala von eins bis fünf mit einer „3“.

Bei der Durchführung des Tests hat es ziemlich lange gedauert bis die Schüler/-innen ordentlich Platz nehmen konnten. Die Anweisungen des Lehrers blieben oft ungehört. Während des Schreibens wurde meine Hilfsassistentin, mehrmals für Pseudofragen von Schülern gerufen. Diese Situation muss nicht unbedingt als fehlende Kontrolle über die Gruppe interpretiert werden, weil durch die große Anzahl der Schüler/-innen die Räumlichkeit in der kleinen Aula nicht gegeben war bzw. keine gewohnte Sitzordnung eingehalten werden konnte.

L3 begrüßte das Untersuchungsvorhaben von Anfang an und sah es als eine Möglichkeit zur Arbeitsentlastung. Mit dieser Einstellung war er während der gesamten Erhebungszeit sehr kooperativ. Er bewies auch eine überwiegend richtige Anwendung von Fachbegriffen in Deutsch und Türkisch. Seine Aussagen basierten meist auf solidem Fachwissen.

6.4.1.4 Charakteristik der Lehrer 4 und 5

Die Lehrer 4 und 5 sind kurz vor der Durchführung der Parallelarbeit aus organisatorischen Gründen ihrer Schulen aus den Workshops ausgeschieden. Infolgedessen liegen für diese Lehrkräfte keine Interviewdaten vor. Dennoch sind sie in den Beschreibungen der Sitzungen vertreten (s. 7.2 S.109ff). Um den Diskussionszusammenhang zu bewahren, wurden sie in der Darstellung nicht ausgelassen. Dazu liefert ihr Ausscheiden Informationen sowohl über die Kontextbedingungen des Türkischunterrichts als auch über die persönlichen Einstellungen dieser Lehrkräfte. Beide Aspekte sind mit den Fragestellungen der Studie eng verbunden. Aus diesem Grund werden hier die Beschreibungen über L4 und L5 dargeboten, die sich auf die teilnehmende und anekdotischen Beobachtungen beziehen.

Lehrer 4

Lehrer 4 ist männlich und lebt seit rund 30 Jahren in Deutschland. Er besitzt eine Lehrbefähigung, die durch eine Sonderregelung in der Türkei erworben wurde, d. h. nach dem Gymnasium hat er sich ohne Besuch einer Lehrinstitution durch eine Reihe von Prüfungen für den Lehrerberuf qualifiziert. In Deutschland erteilt er seit über 20 Jahren muttersprachlichen Türkischunterricht. In diesem Zeitraum war er an verschiedenen Schulformen tätig, während der Untersuchungszeit arbeitete er an einer Hauptschule. Seine Lerngruppen sind einheitlich. Der Türkischunterricht findet an seiner Schule parallel zum Religionsunterricht (innerhalb der Regelstunden) und zum Teil auch nachmittags statt.

L4 berichtete bei verschiedenen Anlässen, dass an seiner Schule eine gute Zusammenarbeit mit den deutschen Lehrern besteht und intensive Elternarbeit stattfindet. Die Integration von deutschen und ausländischen Schülern/ Schülerinnen habe eine große Priorität an seiner Schule. In dem Bereich kooperiert die Schule mit verschiedenen sozialen Einrichtungen der Stadt. Da L4 eine Beratungstätigkeit bei der RAA³³ ausübt, ist er „aktives Mitglied der Jugendarbeit“ in seiner Stadt.

L4 war auch sehr stolz auf ein „Partnerschaftsprojekt“ mit einer Schule in der Türkei; dies ist durch seine Vermittlung zustande gekommen. Im Rahmen dieses Projekts organisiert er seit Jahren zusammen mit seinen Kollegen/-innen Reisen für Schüler- und Lehrergruppen in die Türkei. Die Schule empfängt auch Schüler/-innen aus der Türkei.

Bei den Diskussionen in den Workshops war L4 besonders aktiv. Dennoch zeigte er eine gewisse Skepsis gegenüber dem Untersuchungsvorhaben. Angesichts der „schlechte Rahmenbedingungen“ sah er keine Möglichkeit die Qualität des Türkischunterrichts zu verbessern.

Er sah sogar eine „Gefahr“, dass sich durch diese Untersuchung die Arbeitsbedingungen verschlechtern könnten:

„...ich fühle mich wie ein Versuchskaninchen. Der Anfangspunkt besteht aus Unterrichtsergebnissen. Ich sehe hier eine Gefahr. Wenn wir trotz beschränkter Möglichkeiten gute Ergebnisse darlegen, könnte man uns am Ende erzählen, dass kein Bedarf bestünde, die schlechten Rahmenbedingungen zu verbessern. Wenn festgestellt wird, dass wir mit begrenzten Möglichkeiten guten Unterricht leisten, könnten wir eventuell weitere Beschränkungen und Verschlechterungen der Lage erleben.“

Ob die Äußerung des L4 tatsächlich als Sorge um die Verschlechterung der Rahmenbedingungen des Unterrichts zu interpretieren ist oder eine Ablehnung der Offenlegung des erreichten Leistungsniveaus seiner Schüler/-innen darstellt, bleibt offen. L4 hat in den weiteren

³³ RAA steht für die „Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“. Sie sind Einrichtungen von Kommunen und Kreisen, gefördert durch das Land NRW.

Sitzungen dazu aufgefordert, die an der Parallelarbeit teilnehmenden Schüler/-innen und ihre Anzahl selbst zu bestimmen. Außerdem lehnte er die Durchführung des Tests von „Fremden“ ab. Letztendlich ist er kurz vor der Schülererhebungen aus gesundheitlichen Gründen ausgeschieden.

Lehrer 5

Lehrer 5 ist männlich und lebt seit 1992 in Deutschland. Er hat seinen Lehramtsstudiengang für das Fach Deutsch in der Türkei abgeschlossen. Bevor er im Jahre 1997 seine Lehrertätigkeit aufnahm, hat er in Deutschland kurz als Sozialpädagoge gearbeitet. Während der Erhebungszeit erteilte er Türkischunterricht an einer Grund-, Gesamt- und Realschule. Eine dieser Schulen war in einer anderen Stadt. Er unterrichtete sowohl Schüler/-innen verschiedener Klassen als auch einheitliche Gruppen.

L5 hat sich oft über seine schweren Arbeitsbedingungen beklagt. Unterrichtsstunden bis in die späten Nachmittagsstunden, verschiedene Jahrgangsstufen in einer Klasse unterrichten zu müssen, organisationsbedingter Rückgang der Schülerzahlen³⁴ und fehlende Anerkennung waren seine Hauptbeschwerden. In fast allen Gesprächen zeigte er eine Verbitterung, wenn nicht sogar auch eine gewisse Empörung:

„...ich glaube eher, Qualitätsmangel für Türkischunterricht ist gewünscht. Es wird alles getan damit wir nicht effektiv arbeiten können. Stellen Sie sich mal vor, ich darf nicht für meine Schüler/-innen Bücher bestellen! Ich muss aber unterrichten, ich arbeite mit Fotokopien. Das Arbeitsmaterial kann ich nicht in der Schule anfertigen, ich habe ja keinen Schlüssel, keine Fotokopiekarte. ... ich muss die Kosten selber tragen...“

Oft deutete L5 an, dass der Türkischunterricht in seinen Schulen unerwünscht ist und er gegen unnötige Hindernisse „ankämpft“.

Die Schüler/-innen aus dem 9. und 10. Jahrgang sollten die Parallelarbeit gemeinsam in derselben Stunde schreiben. Als die anderen Lehrkräfte die Organisation der besagten Stunde an ihrer Schulen übernommen haben, äußerte L5 seine Bedenken und ging davon aus, dass seine Anfragen „fehlschlagen“ würden. In der Tat war es nicht möglich eine der Gruppen zum Zweck der Erhebung von dem regulären Unterricht zu befreien. Nach diesem Anlass sah L5 „keinen Sinn“, sich an „Unterrichtsentwicklung“ zu beteiligen, und ist ausgeschieden.

6.4.1.5 Charakteristik des Lehrers 6

Lehrer 6 ist männlich und 54 Jahre alt. Er hat seine Schulausbildung und sein Theologiestudium mit Lehrbefähigung in der Türkei absolviert. Dort hat er keine beruflichen Tätigkeiten

³⁴ z.B. wird als Unterrichtsort eine der Schulen mit der geringsten Anzahl der türkische Schüler/-innen ausgewählt.

ausgeübt.

Er lebt seit 29 Jahren in Deutschland. Hier hat er fünf Jahre Orientalistik studiert, allerdings ohne Abschluss. Während dieses Studiums hat er Türkischkurse für Studierende erteilt. Seit 1988 ist er an einer Gesamtschule tätig.

Außer den zahlreichen Fachtagungen und Fortbildungen, an denen er teilgenommen hat, gibt es für ihn außerschulische Erfahrungen, die für seine Lehrtätigkeit bedeutsam sind. Diese beziehen sich grundsätzlich auf die Weitervermittlung der Kulturen sowie auf Kulturpädagogik.

Lehrer 6 erteilt sowohl muttersprachlichen Türkischunterricht als auch Türkisch an Stelle einer Fremdsprache im ersten Wahlpflichtfach. Seine Lerngruppen sind einheitlich und der Türkischunterricht findet in den Regelstunden statt. Neben seinen unterrichtlichen Aufgaben dolmetscht er oft bei Verständigungsschwierigkeiten mit Eltern. Gelegentlich schreibt er für die deutschen Kollegen/-innen auch Briefe an Eltern. Hausbesuche unternimmt er selten. Für die Schüler/-innen in seinen Lehrgruppen führt er Beratungsgespräche mit den deutschen Lehrer/-innen. Er nimmt immer an Schul-, Fach- und Klassenkonferenzen teil. Alle Fragen, die sich auf die Integration in das Schulleben beziehen, hat er mit „Ja“ und „Immer“ beantwortet.

An seiner Schule sei die Kooperation zwischen den türkischen Lehrkräften und den deutschen kein Lippenbekenntnis. Es gäbe zahlreiche Projekte an der Schule, in denen mit deutschen Kollegen/-innen zusammengearbeitet wird. Beispielsweise wird im fünften und sechsten Jahrgang Förderunterricht für Deutsch gemeinsam geplant, erarbeitet und durchgeführt.

Die Aussagen der deutschen Kollegen über seinen Unterricht, über seine Schüler/-innen und die Elternarbeit sind auch als positiv einzustufen. Die Motivation seiner Schüler hat er als sehr hoch eingeschätzt. Es werden in seinen Lerngruppen regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben. Hausaufgaben erteilt er, aber nicht regelmäßig. Seine Leistungsansprüche an die Lernenden stuft er weder als zu hoch noch als zu niedrig ein.

An dieser Schule reagierten die Schüler/-innen sehr positiv und interessiert auf unseren Besuch. Die Parallelarbeit wurde wegen der hohen Anzahl der Teilnehmer in der Schulmensa geschrieben. Einige Schüler bekamen zunächst keinen geeigneten Sitzplatz, dieses Problem lösten sie aber in kurzer Zeit selbstständig.

L6 zeigte während der gesamten Erhebungszeit eine ausgeprägte Teamfähigkeit. Seine Kontakte zu den Gruppenmitgliedern waren offen und freundlich. Bei den Diskussionen blieb er sachlich und trug zu Lösungen bei, indem er eigenes Wissen weitergab, Sachverhalte genau formulierte und die Fachbegriffe richtig anwenden konnte.

Das Untersuchungsvorhaben begrüßte er mit Enthusiasmus. Er sah eine Chance für eine verbesserte Planung bzw. Steuerung des Türkischunterrichts. Darüber hinaus trat er sehr selbstbewusst auf und erweckte den Eindruck, er wolle „seine gute Leistung als Lehrer“ als Beispiel offenlegen.

6.4.1.6 Charakteristik des Lehrers 7

Lehrer 7 ist weiblich und 47 Jahre alt. Sie lebt seit 17 Jahren in Deutschland. Ihre Schul- und Berufsausbildung hat sie in der Türkei absolviert. Im Anschluss an die Mittelschule war sie an einer „Lehrerschule“ und wurde zur Grundschullehrerin ausgebildet. Danach hat sie das „pädagogische Institut“ besucht. Nach dreijähriger praxisorientierter Ausbildungszeit erhielt sie die Lehrbefähigung Sekundarstufe I und II (Mittelschule und Gymnasium) für das Fach Mathematik. Später absolvierte sie ein vierjähriges wissenschaftliches Studium im Fachbereich Mathematik. In Deutschland war sie auch fünf Jahre lang an einer Universität als Studentin eingeschrieben, dort hat sie überwiegend Veranstaltungen über interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit besucht.

Lehrer 7 war in der Türkei über zehn Jahre als Lehrerin tätig. In diesem Zeitraum arbeitete sie an verschiedenen Schulformen und -stufen. Dazu gehörten Grund-, Sonder- und Mittelschulen sowie Gymnasien.

Nach ihrer Einstellung in Deutschland hat sie ca. ein Jahr lang an einer Fortbildungsmaßnahme mit dem Titel „Lehrplan für MSU“ teilgenommen. Sie trifft sich regelmäßig alle zwei Monaten mit anderen türkischen Kollegen/-innen, um fachbezogene Fragen zu besprechen. Diese selbst organisierte Arbeitsgruppe ist durch die Mitgliedschaft in einem türkischen Lehrerverein zustande gekommen. Während unserer Kontakte zeigte L7 ein ausgeprägtes Interesse an Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen. Hierbei waren Informationslücken über die Fortbildungsmöglichkeiten festzustellen, die mit ihrer relativ kurzen Dienstzeit in Deutschland zu erklären sind. Während des Interviews erwähnte sie auch organisatorische Behinderungen bei einer Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen.

Sie trat im Jahre 2000 in den deutschen Schuldienst ein. Zuerst wurde sie für die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts an einer Grundschule eingestellt. Nach einem Jahr wechselte sie zu einer Realschule, an der sie auch während der Untersuchungszeit tätig war. Dort unterrichtet sie innerhalb der Regelstunden einheitliche Lerngruppen.

Beim Interview erzählte sie, dass in ihrer Schule keine Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen/-innen praktiziert wird. Hierbei war auch eine gewisse Verbitterung bemerkbar:

„Die kommen nur, wenn sie selber nicht klar kommen. ...in Problemfällen... dann bitten sie mich zum Dolmetschen bei Elterngesprächen... fachbezogene Zusammenarbeit kommt nicht in Frage, ich werde von Fachgesprächen ausgeschlossen, sie tun, als ob ich sowieso nichts verstehen würde...“

Dazu bewertete sie die Aussage über das Vertrauen des Schulleiters in ihre fachlichen Kompetenzen auf einer Skala von eins bis fünf mit einer „4“, wobei eine „1“ für volles Vertrauen steht. Sie erwähnte auch bei verschiedenen Anlässen, dass in ihrer Schule einige Kollegen/-innen die Funktion des Türkischunterrichts in Frage stellen. Ihre Leistungen würden in der Schule nicht anerkannt.

Angesichts der Leistungserwartungen an ihre Schüler/-innen brachte sie die Rahmenbedin-

gungen und die Ausgangssituation der Lernenden mit ins Gespräch ein:

„...für das Fach Türkisch hohe Erwartungen zu haben, fällt mir schwer. Als Lehrerin möchte ich gern, dass die Schüler/-innen viel leisten. Aber die Kinder bringen das nicht auf. Die ‚Note‘ spielt hierbei eine sehr wichtige Rolle. Außerdem unterscheiden sich die Sprachkenntnisse der Kinder sehr. Manche Grundschulen bieten Türkischunterricht an, andere nicht... einige Kinder sind interessiert am Türkischunterricht, andere wiederum nicht, sie kommen nur, weil ihre Freunde da sind. Sie wissen, dass Türkisch nicht versetzungsrelevant ist. Man muss sie überzeugen; das gelingt nicht immer...“

Trotz dieser Vorbehalte werden in ihren Lerngruppen pro Halbjahr drei Klassenarbeiten geschrieben. Davon sei eine immer über „Grammatik“ und die andere über „Textproduktion“. Die dritte Arbeit beziehe sich auf verschiedene Leistungsbereiche und orientiere sich dem entsprechend an differenzierten Aufgabenstellungen. Mit der Erteilung der Hausarbeiten ist sie zurückhaltender, denn:

„... die Kinder empfinden Hausaufgaben für Türkisch als lästig. Sie erledigen sie meistens nicht, möchten in der Zeit die Hausaufgaben für die Fächer mit ‚richtigen Noten‘ fertigstellen...“

Dazu bewertete L7 die Motivation ihrer Schüler/-innen auf einer Skala von eins bis fünf mit einer „4“ und beklagte, dass sie die Lernenden nicht so motivieren könne, wie sie es sich wünschen würde. Dennoch sei hierbei die positive Einstellung des Schulleiters zum muttersprachlichen Unterricht eine kleine Hilfe. Sie habe keine Schwierigkeiten bezüglich der Teilnahme und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler.

L7 berichtete in unserem Gespräch, dass sie in manchen Lerngruppen mit unerwünschtem Schülerverhalten konfrontiert ist. Mit den „Kleinen“ hätte sie in dieser Hinsicht keine Probleme, aber die Älteren seien schwierig. In der Tat erwies sich eine der Lerngruppen während der Durchführung des Testes als unruhig bzw. unkooperativ.

L7 leitet keine Arbeitsgemeinschaften, aber sie bleibt nachmittags freiwillig in der Schule und bietet Schülergruppen verschiedener Nationalitäten Gesangs- bzw. Folklorestunden oder Gesprächsrunden an.

Aus organisatorischen Gründen nahm L7 am Workshops erst ab der vierten Sitzung teil. Sie wurde zusammen mit L8, die sich ebenfalls so spät erst an der Arbeit beteiligt hat, durch ein Sondertreffen über die bisherige Arbeit und die Ergebnisse informiert. Vor diesen Treffen erhielten sie auch telefonisch konkrete Informationen über die Sitzungen. Die Mitglieder der Gruppe haben die beiden Lehrkräfte in ihrem Einstieg unterstützt bzw. ihre Sichtweisen berücksichtigt. Insgesamt lässt sich sagen, dass die beiden Lehrkräfte sehr schnell in die Thematik einstiegen.

6.4.1.7 Charakteristik des Lehrers 8

Lehrer 8 ist weiblich, 45 Jahre alt und lebt seit 1984 in Deutschland. Sie hat ihren Lehramtsstudiengang für das Fach Englisch in der Türkei absolviert. Dieser Abschluss befähigt sie auch für die Erteilung des Türkischunterrichts an Mittelschulen in der Türkei. Dementsprechend hat sie in der Türkei für die Dauer von vier Jahren an einem Gymnasium Türkischunterricht in der SEK. I (Mittelschule) und Englischunterricht in der SEK I und II erteilt.

Vor ihrem Eintritt in den deutschen Schuldienst für die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts im Jahre 1987 arbeitete sie in einer Stadt des Ruhrgebiets als Sozialpädagogin und war in unterschiedlichen Themenbereichen, wie Frauenförderung, Mädchenförderung, Alphabetisierung, Elternbildung und Kinderbetreuung tätig.

Sie betrachtet diese Erfahrungen, die sie mit den in Deutschland lebenden türkischen Mitbürger/-innen, gesammelt hat, als sehr hilfreich für ihre Lehrtätigkeit. Als „Großstadtkind“ waren ihr einige Sitten bzw. Lebensanschauungen nicht bekannt und sie gewann dadurch einen Einblick in eine fremde Welt.“

Aufgrund ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin nahm L8 an zahlreichen Fortbildungen bzw. Fachtagungen zu diesem Thema teil. Weiterhin nahm sie aber auch an Veranstaltungen teil, die sich auf den Türkischunterricht beziehen. So ist sie z. B. als Moderatorin für die Feststellungsprüfung für muttersprachlichen Unterricht ausgebildet worden.

Lehrer 8 arbeitet an einer Hauptschule und ist weiterhin an eine Realschule abgeordnet. Je nach Anzahl der für den Türkischunterricht angemeldeten Schüler bzw. Klassenstärken werden die Lerngruppen innerhalb der einzelnen Schulen zusammengesetzt. Nach ihren Erfahrungen haben die Lernenden aus neunten und zehnten Klassen öfter gemeinsamen Unterricht. Ihr Unterricht findet innerhalb der Regelstunden statt.

L8 ist regelmäßig in beiden Schulen mit zusätzlicher Arbeit wie Übersetzung von Elternbriefen oder Durchführung von Hausbesuchen bei türkischen Eltern konfrontiert. Sie arbeitet auch gemeinsam mit den deutschen Lehrkräften an der Erstellung paralleler Lerninhalte und gemeinsamer Unterrichtsdurchführung. Da der Türkischunterricht ein Bestandteil des Schulprogramms ist, ist sie auch aktiv an dessen Entwicklung beteiligt.

L8 berichtete, dass in ihren Klassen regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben werden. Mit der Erteilung der Hausarbeiten sei sie „sparsam“. Aufgrund des freiwilligen Unterrichtsbesuches wolle sie die Schüler/-innen nicht weiter belasten. Was aber nicht bedeutet, dass sie *grundsätzlich* keine Hausarbeiten erteilt. Während der Erhebungen bestätigte die Lehrerin, dass sie in das schulische Leben voll integriert sei. Besonderen Spaß habe sie an dem gemeinsamen Deutschunterricht mit ihren Kolleginnen.

Die Aussagen von L8 über ihre Schüler/-innen und die Elternarbeit sind durchaus positiv einzustufen. Die Lernenden seien motiviert, nehmen regelmäßig am Unterricht teil und „ernsthafte Disziplinprobleme“ sind ihr unbekannt. Während der Durchführung des Schüler-tests haben wir ein liebevolles Klassenklima erlebt. Die Schüler/-innen waren ausgespro-

chen lebendig, offen und sehr kooperativ. Ihr Umgang mit der Lehrerin, mit uns und miteinander deutet auf etablierte Verhaltensregeln.

Trotz ihres späten Einstiegs in die Untersuchungsgruppe baute L8 schnell Kontakte zu den anderen Mitglieder der Gruppe auf. Sie war schon bei unserem ersten Treffen über die vorangegangene Arbeit des Workshops zusätzlich durch L1 informiert. Dies beschleunigte ihren Einstieg in die Thematik. Ihr Interesse an Unterrichtsentwicklung, ihr Offenheit und Sachlichkeit wirkte positiv auf die Gruppenprozesse aus.

7 DIE WORKSHOPS ZUR EVALUATION DER UNTERRICHTSERGEBNISSE

Wegen der bereits dargelegten Zusammenhängen war es uns wichtig, die Lehrkräfte in das Evaluationsvorhaben aktiv einzubeziehen. Zur Realisierung der angestrebten Integration der Lehrenden in die Studie, sowohl als Untersuchungsgegenstand als auch als fortzubildende „Evaluatoren“, musste eine geeignete Form herausgearbeitet werden. Angelehnt an die von Fullan (2000a) vorgelegten Schlüsselfaktoren für eine qualitäts Schule entstand die Idee eines Workshops.

In Fullans Aufsatz „School Development in the Year 2000“ werden die Forschungsergebnisse in der Schulentwicklung in fünf grundlegende Komponenten unterteilt (ebd.)

- Fertigkeiten und Wissen von Einzelpersonen
- Breite der professionellen Lerngemeinschaften
- Kohärenz des Programms
- Ressourcen
- Rolle der Schulleitung

Dem fügt er hinzu, dass „...by themselves these will not make a difference unless the other four components are in place“ und „...collaborative cultures“ (professionellen Lerngemeinschaften - PLGs) eine Schlüsselstellung in der Schulentwicklung haben (ebd. S. 13).

Professionelle Lerngemeinschaften sind *„eine Gruppe von Menschen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit.“* (SchuB-Q, 2003.S. 209).

Im Kontext der Schulentwicklung haben PLGs eine doppelte Bedeutung: Zum einen sind sie als starke Strategie für die Verbesserung von Schülerleistungen angesehen, zum anderen werden sie als wirkungsvoller Ansatz zur professionellen Entwicklung ihrer Mitglieder „Lehrer als Lerner“ erwogen (vgl. ebd., Green, 2002, Fullan, 2000b).

„Professionelle Lerngemeinschaft“ bezeichnet mal komplette Kollegien, mal sind damit einzelne Gruppen gemeint (drei bis zwölf Lehrkräfte). Erst seit Mitte der 90er Jahre finden sie ihre Anwendung in den USA. In Deutschland wurde der Begriff „PLG“ erstmals von Rolf (2001) eingeführt.

Aufgrund ihrer doppelten Funktion schien es angemessen, die Gruppenbildung der Lehrkräfte für die Untersuchung im Sinne der PLG zu konzipieren. Somit wurde innerhalb der Fortbildungsmaßnahme **„Weiterentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I Qualitätsentwicklung und -sicherung“**

eine schulübergreifende Fachgruppe in Form eines Workshops eingerichtet, um die Handlungen und Sichtweisen der Lehrkräfte im Sinne der Fragestellungen der Studie zu verarbeiten.

Die Organisation bzw. Koordination des Workshops wurde vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die beteiligten Schulen ermöglichten den Lehrkräften, die sich für die Erhebung zur Verfügung gestellt haben, durch Freistellung die Teilnahme an den Tagungen sowie die Durchführung von Schülertests an ihrer Schule. Die Aufsicht darüber übernahm Herr Dr. Eike Thürmann vom o. g. Landesinstitut.

Insgesamt fanden zwischen November 2002 und Juni 2003 fünf Workshops mit folgenden Themen statt:

- Darstellung des Arbeitsvorhabens sowie die Einführung ins Thema Unterrichtsqualität.
- Konstruktion und Erprobungsfassung der „Parallelarbeit“
- Vereinbarung der Struktur der „Parallelarbeit“ sowie die Definition der Beurteilungskriterien und -verfahren
- Korrektur und Auswertung der ersten Schülertests (Erprobungsfassung der „Parallelarbeit“)
- Korrektur der „Parallelarbeit“

Die Kriterien der Leistungsbewertung und die Auswertung der „Parallelarbeit“ standen im Vordergrund der konkreten Aktivitäten. Die Vereinbarungen solcher Kriterien werden in der Literatur als unverzichtbare Beiträge zur Professionalisierung betrachtet (vgl. ebd., S. 215). Im Hinblick auf die „Lehrer als Lerner“ legen Fullan und Hargreaves (1998) weiterhin fest, dass, auch wenn von außen kein Druck zur Rechenschaftsablegung existiert, die Lehrkräfte und Schulleiter um Erfolg zu haben zu sogenannten „assessment literate“ werden müssen. Hierbei nähren sich Pädagogik und Bewertung durch die Interaktion zwischen den Lehrkräften in den „kooperativen Schulen“ gegenseitig:

“By assessment literacy internal to the school, we mean two things: 1) the ability of teachers, individually and together, to interpret achievement data on student performance; and 2) teachers’ equally important ability to develop action plans to alter instruction and other factors in order to improve student learning” (Fullan, 2000b, S.582).

7.1 Rollen- und Arbeitsverteilung im „Qualitätszirkel“

Die konzeptionelle, organisatorische und finanzielle Vorgehensweise, bei den Workshops der Lehrkräfte, unter der Leitung von Herrn Dr. Eike Thürmann wurde besonders vom LSW-Soest unterstützt. Zur Förderung der Qualitätsentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts stellte er seine Fachkompetenz auf den verschiedensten Ebenen zur Verfügung. Er übernahm sowohl die Rolle eines Coaches für mich als auch die Rolle eines Supervisors für

die Lehrkräfte³⁵.

Bei der Planung wurden zunächst die möglichen Interessen und Kompetenzen der Teilnehmer/-innen im Hinblick auf die Untersuchungsfragen eingeschätzt. Unter der Anleitung von Herrn Dr. Thürmann wurden dann das Arbeitsziel und die damit verbundenen Themen festgelegt.

Dabei sind Faktoren wie „Lehrer als Lernende“ und die aufeinander aufbauenden Phasen des Evaluationsvorhabens berücksichtigt worden, folglich waren die Vorbereitungen keiner festgelegten Struktur unterworfen.

Herr Dr. Thürmann moderierte die Workshops und orientierte sich an den konkreten Bedürfnissen der Lehrkräfte, vermittelte Informationen, regte Ideen und Lösungsvorschläge an. Dabei standen gemeinsame Ziele, Kooperation, Erfahrungsaustausch, Reflexion, Diskussion und konstruktives Feedback im Vordergrund.

Beim Untersuchungsdesign wurde den Lehrkräften eine doppelte Rolle zugeschrieben: Einerseits waren sie das Evaluationsobjekt, andererseits erforschten sie „ihre eigene Situation“ (Evaluationssubjekt) mit Hilfe einer externen „Beratung“. Damit sollten zwischen Wissenschaft und Praxis Kooperation und Austausch erreicht werden. Auf diese Weise sollte eventuell der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn für die Praxis nutzbar gemacht werden. Außerdem sollte diese Vorgehensweise zu einem professionellen Handeln der Lehrkräfte beitragen und ihr Bewusstsein über die Bedeutung der Unterrichtsqualität erhöhen. Dementsprechend haben die Lehrkräfte während der Untersuchung den Evaluationsprozess mitgestaltet und mitbestimmt. Sie waren stark in die Entwicklung der Schülertests und in die Bestandsaufnahme der Lernergebnisse eingebunden. Einleitend haben sie einen Einblick in die Ziele und die Fragestellungen der Forschung erhalten. Sie haben sich im Laufe der Untersuchung auf Inhalte, Anforderungen und Bewertungskriterien einer Vergleichsarbeit geeinigt. In diesem Kontext übernahmen sie abwechselnd die Rolle von Lernenden, von Informanten und kollegialen Beratern.

Meine Rolle beschränkte sich auf eine teilnehmende Beobachtung, die als Methode bei dieser Studie gewählt wurde. Während der teilnehmenden Beobachtung wurden Protokolle angefertigt und die Ergebnisse der Sitzungen festgehalten. Um eine mögliche subjektive Verzerrung auszugleichen, wurden die vorgenommenen Interpretationen mit Herrn Dr. Thürmann abgestimmt. Die hier dargestellte Rollen- und Aufgabenverteilung wurde von allen Mitgliedern der Gruppe akzeptiert.

³⁵ Es gibt in der Literatur verschiedene Definitionen für den Begriff „Supervision“. Gemeinsamer Nenner ist, dass Supervision eine Form der Beratung ist. Dabei geht es um Verbesserung der professionellen Interaktion zwischen Beratern und ihren Klienten. Dem entgegen handelt es sich beim „Coaching“ um Beratung und Begleitung von Einzelpersonen. Dabei wird Wissensaneignung durch Beratung und Bereitstellung entsprechender Lernumgebungen unterstützt. Darüber hinaus werden die Motivation und das Durchhaltvermögen der Lernenden gestärkt (vgl. SchuB-Q, 2003.S. 271ff).

7.2 Verlauf der Workshop - Sitzungen

7.2.1 I. Sitzung:

Beim ersten Treffen ging es um das gegenseitige Kennenlernen, die Darstellung des Arbeitsvorhabens, die Rollenverteilung und um die Einführung ins Thema Unterrichtsqualität. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die gemeinsame Verständigung über die „ergebnisorientierte Qualitätsarbeit“ und den Verfahrensweg „von der Ergebnissicherung zur Unterrichtsentwicklung.“ Schwerpunktmäßig sollte durch die Beobachtungsaufgabe die Einstellung der Lehrkräfte zur schulischen Qualitätsarbeit und Unterrichtsentwicklung sowie ihre Handlungsbereitschaft und -möglichkeit festgehalten werden.

Die Sitzung begann mit einer „Aufwärmphase“, in der das Kennenlernen der Gruppenmitglieder und die Vorstellung des Arbeitsvorhabens erfolgte. Als Zielperspektive wurde die gemeinsame Konstruktion einer Parallelarbeit inklusive ihrer Erprobung und Auswertung gegeben.

Den Teilnehmern/-innen wurde erklärt, dass sich die Arbeitsweise im Workshop von der „klassischen Fortbildungsmaßnahme“ unterscheiden wird. Hierbei ging es um die Darstellung der doppelten Rolle der Lehrkräfte (Untersuchungsobjekt und -subjekt), die beim Untersuchungsdesign festgelegt worden war. Den Lehrkräften wurde erklärt, dass sie in den Workshops keine vorgefertigten Vorschläge bekommen, sondern in einer Form des strukturierten Austausches ihre berufliche Praxis reflektieren werden. Zweck dieser Reflektion sollte die Erläuterung der Funktion einer „Parallelarbeit“ sein. Hierbei wurde den Teilnehmer/-innen nahe gelegt, dass sie sich in der Gruppe auf Inhalte, Anforderungen und Aufgaben einer Klassenarbeit einigen müssen und selbsttätig die Erprobungsfassung einer Vergleichsarbeit konstruieren und Bewertungskriterien und Verfahren definieren werden.

Zugleich wurde das Forschungsinteresse an einer differenzierten Leistungsmessung als empirische Basis für Unterrichtsverbesserung den Teilnehmern mitgeteilt. Betont wurde auch die Bedeutung der Übertragung der Vorgehensweise sowie die Fortführung der gesammelten Erfahrungen in unterschiedlichen Bezirksregierungen und Schulen für die Weiterentwicklung des Lernniveaus im Türkischunterricht.

Es wurde den Teilnehmer/-innen klar dargelegt, dass es sich hier nicht um die Verpflichtung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW zur Parallelarbeit für Türkischunterricht handelt. Die Einführungsphase endete mit der Zusicherung der Vertraulichkeit. Die Lehrkräfte haben sich damit einverstanden erklärt, dass die Sitzungen protokolliert werden.

Der Einstieg in die inhaltliche Arbeit erfolgte mit der Frage an die Lehrkräfte, was guten Türkischunterricht ausmacht. Um diese Frage beantworten zu können und um die folgende Diskussion zu strukturieren, wurden im Voraus Arbeitsblätter erstellt. Jeder sollte mindestens drei Merkmale eines guten Türkischunterrichts und dessen Indikatoren niederschreiben. Vorerst bedurfte es aber einer Klärung der Begriffe *Merkmale* und *Indikatoren*. Hinzu kam eine Erläuterung über die drei Dimensionen der Qualitätsarbeit, da die Rahmenbedingungen

Lehren und Lernen und die Lernergebnisse in der anschließenden Diskussion berücksichtigt werden sollten. Um einen gemeinsamen Eindruck von den Ergebnissen aller Lehrkräfte zu bekommen und um Vergleichsmöglichkeiten zu haben, wurden die Ergebnisse an der Flipchart gesammelt. Die hier genannten Komponenten führten zu folgenden Unterpunkten:

- Kooperatives Planen (von Schülern und Lehrern gemeinsam)
- Balance der gesprochenen und geschriebenen Sprache
- Zweisprachigkeit des Unterrichts
- aktive Schüler/-innen Beteiligung
- Regelmäßigkeit der Unterrichtsteilnahme
- Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht/Befassung mit dem Unterricht
- „gewünschte Schüler/-innen“
- positives Schülerverhalten
- Ausstattung mit gutem / geeignetem Lernmaterial
- Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegin/-innen
- Ausstattung der Räumlichkeiten
- Didaktische Kooperation
- Einsprachigkeit „Türkisch“
- (Identitäts-) Erziehung- Persönlichkeitsentwicklung
- intensive Wortschatzarbeit
- hohe Schülermotivation
- Informationsarbeit über Muttersprachlichen Unterricht bei Schüler/-innen und Eltern
- Differenziertheit der Unterrichtsarbeit
- Tafel einsetzen

Während der Sammlung dieser Ergebnisse bemerkte ein Teilnehmer überrascht „...*jeder hat seine eigene Vorstellung!*“ (L1). In der Tat gab es nur ganz wenige Überlappungen bei den genannten Schwerpunkten. Aus 18 genannten Aspekten wurden nur die Punkte 1, 4 und 8 dreifach erwähnt. Nachdem die Ergebnisse vorgetragen und zusammengestellt waren, gab es weitere Erläuterungen zu den Dimensionen der schulischen Qualitätsarbeit. Die Begriffe

- Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts -Unterrichtskontext,
- Durchführung-Unterricht als Prozess,
- Lehren und Lernen,
- Lernergebnisse/Unterrichtsergebnisse,
- Input,
- Prozess und Output

standen im Mittelpunkt der Vertiefungsarbeit. Die an Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse orientierte Qualitätsarbeit wurde unter Berücksichtigung weiterer Arbeitsblätter und Beispiele aus Industrie und Schulwesen vorgetragen. Zur Erörterung gehörten u. a. Konzepte wie *Norm, Standard und Evaluation*.

Nach der Begriffsbestimmung haben die Lehrkräfte die bereits vorgelegten Merkmale „eines guten Türkischunterrichts“ durch eine Diskussion den „Dimensionen der Qualitätsarbeit“ zugeordnet. Die Strukturierung ergab folgende Ergebnis:

| | |
|---|---------------------------------|
| Kooperatives Planen (von Schüler und Lehrer) | Prozess/Bedingung |
| Balance von gesprochener und geschriebener Sprache | Ergebnis |
| Zweisprachigkeit des Unterrichts | Prozess |
| Beteiligung | Bedingung |
| Regelmäßigkeit der Teilnahme | Bedingung |
| Vorbereitung der Schüler auf den Unterricht/ Befasstheit mit der Unterricht /„gewünschte Schüler/-innen“ | Bedingung (Ergebnis) |
| Positives Schülerverhalten | Bedingung |
| Ausstattung mit gutem/geeignetem Material | Bedingung |
| Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen/-innen | Bedingung |
| Ausstattung der Räumlichkeiten, z. B. Unterrichtsmaterialien | Bedingung |
| Didaktische Kooperation | Bedingung |
| Einsprachigkeit „Türkisch“ | Prozess |
| (Identitäts-) Erziehung Persönlichkeitsentwicklung | Prozess /Bedingung /Ergebnis |
| intensive Wortschatzarbeit | Prozess |
| hohe Motivation | Bedingung /Ergebnis |
| Informationsarbeit über MEU und MSU bei Schüler/-innen und Eltern | Bedingung |
| Differenziertheit der Unterrichtsarbeit | Prozess |
| Tafel einsetzen | Prozess |

Während der o. g. Arbeitsphase wurde die Gruppe füreinander geöffnet, die Fragen waren anregend und ermöglichten einen gewissen Selbststeuerungsprozess. In der lebhaften Beteiligung aller Lehrkräfte beim Zusammentragen der Ergebnisse zeigte sich das Interesse am Thema.

Durch die Diskussion über die Kriterien für „guten“ Türkischunterricht und die Strukturierung der Qualitätsebenen war für die Lehrkräfte klar erkennbar, dass sie überwiegend input- und prozessorientiert denken. Infolge dessen wurde den Teilnehmer/innen dargestellt, wie im Workshop mit Qualitätsfragen gearbeitet wird und wie die Qualität zu überprüfen und weiterzuentwickeln ist. Die „neue“ Orientierungsweise sollte auf den Lernergebnissen basieren, um daraus Erkenntnisse für die Unterrichtsprozesse zu gewinnen. Die gemeinsam festgeleg-

ten Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien werden einen Ergebnisvergleich und eine Analyse über den Unterrichtsverlauf sowie Vergleiche der Inputkriterien ermöglichen. Die Erläuterungen wurden hierbei durch graphische Darstellungen unterstützt. Der Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Unterrichts wurde mit der Frage *„an welchen Lernergebnissen lässt sich feststellen, dass Türkischunterricht erfolgreich ist?“* gefestigt. Die Nennungen reflektierten hierbei allgemein formulierte Lernziele bzw. ungenaue Erwartungen. Beispielsweise sollten die Schüler/-innen „gute Texte“ verfassen und „wirkungsvoll“ lesen können oder die „Syntax der türkischen Sprache“ beherrschen.

Anknüpfend wurde den Lehrkräften die Frage gestellt, wo die Gründe für gute oder schlechte Ergebnisse des Türkischunterrichts liegen. Diese Frage löste emotionsgeladene Rückmeldungen in Bezug auf den Status des Türkischunterrichts aus:

„Türkischunterricht ist freiwillig für die Schüler/-innen“ (L1) „In Fortbildungen wurde es dargestellt, als ob alle Bedingungen in Ordnung wären und die ganze Schuld an den Lehrern/-innen liege“ (L4)

*„MSU/MEU ist nicht versetzungsrelevant, die Kinder wissen es auch!“ (L4, L5)
„Wir müssen nachmittags arbeiten. Andere Kinder sind schon zu Hause, die türkischen Kinder sind in der Schule. Sie sollen Türkisch lernen, wenn alle anderen Kinder schon spielen!“ (L4, L2)*

Offensichtlich haben die Lehrkräfte bei der Frage ausschließlich an die „schlechten Ergebnisse“ gedacht und zeigten eine gewisse Überzeugung, dass der Türkischunterricht aufgrund der Umstände in „der Qualität“ leiden muss, oder mit anderen Fächern nicht verglichen werden kann. Daraufhin wurde erwähnt, dass bei anderen Veranstaltungen über die Unterrichtsqualität die Lehrkräfte mit Fächern in „geordneten Verhältnissen“ mit vergleichbaren Klagen reagieren. Lehrer/-innen neigen generell dazu, die Unterrichtsqualität mit den Rahmenbedingungen zu rechtfertigen, dies wiederum hängt möglicherweise mit ihrer beruflichen Sozialisierung zusammen.

Die mangelnde Orientierung an Lernergebnis-bezogenen Kriterien in ähnlichen Arbeitsgruppen deutscher Lehrer/innen war zuerst überraschend für die Teilnehmer/-innen. An dieser Stelle wurde bemerkt, dass qualitätssichernde Rahmen- und Kontextbedingungen positiv auf die Lernprozesse wirken, dennoch nicht selber die Unterrichtsqualität steigern. Da die Lehrer/innen die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts tragen, wurde eine Reflexion auf die Unterrichtsdurchführung anhand der überprüfbaren Schülerleistungen als Orientierung erneut betont.

Die Tatsache, dass die Ergebniskontrolle unabhängig vom Fach fast von allen Lehrkräften zuerst als „Überwachen“ wahrgenommen wurde, führte zu einer selbstgesteuerten Diskussion über die Qualitätsmaßnahmen an deutschen Schulen. Hierbei hoben die Lehrkräfte ihre eigene Einstellung auf und berichteten mehrheitlich über die vielfältigen Einstellungen der deutschen Kollegen/-innen zur Schulentwicklung.

Stichwörter dieser Diskussion waren „Ablehnung“, „Angst“, „zusätzliche Belastung“, „sich

rechtfertigen“. Interessant war, wie die Lehrkräfte abschließend ihre Wahrnehmungen auf die bevorstehende Arbeit übertragen haben. Es handelte sich bei dem Workshop nicht um „Rechenschaftslegung“, sondern um eine „wissenschaftliche Arbeit“ (L1, L2, L3, L6). Daher können schlüssige Erkenntnisse ausschließlich für Verbesserungsmöglichkeiten im Unterricht dienen. Dass der Workshop eine Plattform zum Austausch bietet, wurde hoch geschätzt, die Zusammenarbeit wurde als eigene Arbeitsentlastung angesehen. Daraus ergaben sich Anstöße für die „Parallelarbeiten“. Anschließend bekamen alle Teilnehmer/-innen das „Europäische Portfolio der Sprachen.“³⁶. Nachdem sie die im Portfolio vorgegebenen „Kompetenz Stufen“³⁷ analysiert hatten (Sprachen-Pass, S.13-14), ordneten die Teilnehmer/-innen die beobachteten/ geschätzten Sprachleistungen ihrer Schüler/-innen ein. Das Ergebnis ist im Folgenden abgebildet.

| Fertigkeit | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---------------------------------|-----|-------------|----------------|-------------|----|----|
| Hören | L 5 | | L4 | L2 L3 L6 | | L1 |
| Lesen | | L5 | L2 L3 L4 L6 | | L1 | |
| Gespräche führen | | L5 L4 | L3 L6 | L2 | L1 | |
| Zusammenhängend sprechen | L5 | | L2 L3 L4 L6 | | L1 | |
| Schreiben | | L3 L4 L5 | L2 L6 | | L1 | |

Abbildung 16: Kommunikative Fertigkeiten

Es wurde anschließend kommentiert, dass die obige Einschätzung die bestehenden Heterogenität im Türkischunterricht (in Klassen) im Vergleich zu anderen Sprachunterrichtsfächern (Englisch, Französisch) deutlich reflektiert. Hierbei wurde vermerkt, dass die Lesefähig- und -fertigkeiten der Schüler/-innen für das Fach Englisch höher liegen. Nach sechs Jahren Unterricht in der ersten Fremdsprache (Englisch) erreichen die Schüler/-innen leistungsgemäß

36 Das Europäische Portfolio der Sprachen ist ein Projekt des Europarates. Es dient der Dokumentation und Selbstevaluation des sprachlichen und interkulturellen Lernens, macht Lernfortschritte europaweit kommunizierbar. Die Mappe besteht aus den drei Teilen:

- Sprachen-Pass (zusammenfassende, berichtende Funktion)
- Sprachen-Biografie: „Ich als Sprachenlerner“: Hinweise zur Förderung von learning awareness. „Was ich für meine Sprachen getan habe“: Liste von 100 Sprachlernaktivitäten. „Was ich in meinen Sprachen schon kann“: ausführliches Angebot zur Selbstevaluation. „Was wir über Sprachen und ihre Vielfalt herausgefunden haben“: Materialien zu language awareness
- Dossier (Sammlung von Schülerarbeiten und -produkten)

Die Mappe bietet Schüler/-innen die Gelegenheit, ihre Kompetenzen in allen verfügbaren Sprachen (Herkunftssprachen, schulische Fremdsprachen) für folgende Verwendungsbereiche nach den Kompetenzstufen des Referenzrahmens einzuschätzen: hören, lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen, schreiben

37 Kompetenzstufen: A1=Breakthrough / A2=Waystage / B1=Threshold / B2=Vantage / C1=Effective Proficiency / C2=Mastery

Stufe B1. Am Ende des 9.-10. Schuljahres wären für „Türkisch“ höhere Leistungen bis auf mehr Sicherheit in der schriftlichen Sprache zu erwarten (C1-C2).

Nach der Einschätzung der türkischen Sprachkompetenz der Schüler/-innen stellten wir uns die Frage, ob der Stand der kommunikativen Fertigkeiten der Schüler/-innen zufriedenstellend ist.

Die Lehrkräfte reagierten nachdenklich auf die Frage, in dem sie eine Weile schwiegen. Die Stille wurde mit einem Hinweis auf die Aufgabenbereiche des Türkischunterrichts unterbrochen (L1). Nach Meinung der Teilnehmer/-innen beschränkten sich die Ziele des Türkischunterrichts nicht nur auf die kommunikativen Fertigkeiten. Sie deuteten auch auf weitere Schwerpunkte, die unbedingt im Türkischunterricht berücksichtigt bzw. erzielt werden sollten. Zu den erwähnten Aufgaben und Zielen des Türkischunterrichts gehören:

- Selbstständiges Lernen (das Lernen lernen)
- Persönlichkeitsentwicklung (mit Berücksichtigung der zwei Kulturen)
- Kulturelemente/ Landeselemente

Daran anknüpfend wurden die Begriffe *fachliche Qualifikationen*, *fachliche Standards* und *Lernstandserhebungen* erläutert. Dass die Ergebnisse von „Parallelarbeiten“ eine wichtige Datengrundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts bieten und Kooperation zur Unterrichtsvorbereitung ermöglichen, wurde hier erneut zum Ausdruck gebracht.

Am Ende der Veranstaltung wurde angekündigt, dass bei der nächsten Sitzung die Kompetenz und Leistungsbereiche des Türkischunterrichts und ihre Eignung für die Parallelarbeit behandelt werden sollten. Die Lehrkräfte einigten sich darauf, bis zur nächsten Sitzung die Handreichung „Aufgabenbeispiele Klasse 10“ für das Fach Deutsch zu analysieren und sich Gedanken darüber zu machen, woraus eine Parallelarbeit im Türkischunterricht bestehen könnte.

Abschließend sollten die Ergebnisse der aktuellen Sitzung gesichert werden. Dadurch ergab sich eine Plattform, auf der sich die Lehrkräfte über das Vorhaben ganz offen äußerten. Sie brachten ihre Erwartungen, Bedenken und Vorbehalte zum Ausdruck. Die Vielfältigkeit der Ansichten ergab eine lebhafte Diskussion.

L1 fasste zuerst die Ergebnisse der aktuellen Sitzung zusammen. Die bestehende Möglichkeit für den Austausch der unterrichtsbezogenen Erfahrungen wurde durchaus positiv bewertet. Es sei auch interessant gewesen, die durch verschiedene Rahmenbedingungen entstandenen bzw. existierenden Probleme kennen zu lernen und sich damit auseinanderzusetzen. Im Laufe der Arbeit könnte man gemeinsam Ideen zur Unterrichtsverbesserung entwickeln, die den „Alltagsstress“ verringern könnten. Solche Erleichterungen kämen letztendlich den Schüler/-innen zu Gute.

L4 dagegen gab an, dass er alles eher pessimistisch sehe und weitere Verschlechterungen der Rahmenbedingungen befürchte.

L6 erläuterte daraufhin die vorgesehenen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssiche-

rungsmaßnahmen mit ihrer Begründung für die deutschen Schulen. Dabei erwähnte er internationale Vergleichsstudien und Bemühungen für die Verbesserung der Bildungsqualität. Er sei erfreut, dass nicht nur Hauptfächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch im Mittelpunkt des Interesses stehen.

„Es ist durchaus positiv, dass Qualitätsarbeit auf den Türkischunterricht übertragen wird. Erfahrene Lehrer/-innen können in solche Arbeitsgruppen viele Ideen erarbeiten. Was hier entwickelt wird, sollte in Schulen fortgeführt werden. Gemeinsame Standards sind sehr wichtig für die Zukunft des Türkischunterrichts“.

L5 sagte, wisse er nicht, wieviel Interesse es an der Qualität im Türkischunterricht gebe. Er habe den Eindruck, dass eher mangelnde Qualität gewünscht wird. Sonst würde man nicht wie *„ein Soldat im Krieg ohne Gewehr da stehen“*. Hier wurde die Versetzungsrelevanz des Unterrichts, geringfügige Unterrichtsstundenzahl, mangelnde Kooperation mit den deutschen Kollegen/-innen, fehlende Unterstützung durch die Schulleitung, schlechte Arbeitsbedingungen, wie z. B. an mehreren Schulen unterrichten zu müssen, und niedrigere Besoldung als Hindernisse für unterrichtsbezogene Qualitätsarbeit aufgezählt. Es sei keine Qualität zu erwarten, wenn man die Qualität der Rahmenbedingungen nicht betrachte.

L3 bestätigte diese Aussagen. Dazu ergänzte er noch, dass es trotz allem die Aufgabe eines jeden einzelnen Lehrers ist, zunächst sich selbst zu kritisieren. Dann fragte er *„Wie können wir uns weiter entwickeln? Wie können wir wirksamer arbeiten?“* Die Jugend habe sich stark verändert. Die Lehrer/-innen hatten die schnelle gesellschaftliche und technologische Veränderung nicht genügend verfolgen können. L3s Meinung nach seien die Umstände schwer zu ändern, aber er sehe dieses Arbeitsvorhaben auf jeden Fall positiv, denn *„wir haben hier eine gute Gelegenheit, um Ideen zu entwickeln. Ob MEU benotet wird, ob die deutsche Kollegin/-innen sich für uns interessieren, kann nicht allein entscheidend sein. Wir sind jeden Tag an der Schule, wir arbeiten trotzdem! Warum sollte nicht durch Erfahrungsaustausch, trotz dieser Umstände etwas Besseres dabei herauskommen? Wenn die Qualität verbessert wird, werden wir andere Sachen von unseren Schüler/-innen erwarten. Viele deutsche Kollegen/-innen wollen sich an der Qualitätsarbeit nicht beteiligen, sie haben Angst davor. Wir haben es nicht nötig, schließlich geht es um eine wissenschaftliche Arbeit und wir werden uns dadurch entlasten können.“*

L1 fügte an, dass sie voneinander viel lernen werden. Es sei sehr wichtig, gegenseitig von ihren Erfahrungen zu profitieren. L1 wünschte sich auch, dass diese Arbeit den Beweis bringt, dass zweisprachige Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern mehr Schulerfolg haben können. *„Nur die Rahmenbedingungen erschweren, dass die Kinder ihre muttersprachlichen Fähigkeiten weiter entwickeln können. Statt Internet, Fußball, Musik, Computer... Zeit für Türkischunterricht in den Abendstunden zu opfern, ist wirklich ein Luxus. Ich gebe Unterricht um 19 Uhr! Es fällt mir schwer, die Effektivität des Türkischunterrichts mit der Effektivität der anderen Fächer zu vergleichen.“*

L5 meinte, es gäbe keine Unterstützung. *“...wenn ich den Eltern klar machen will, wie*

wichtig Zweisprachigkeit für die Kinder ist - dass sie ihre Kinder zum Türkischunterricht schicken sollen... dann meinen einige, ich habe Angst arbeitslos zu werden! Redet man mit dem Schulleiter über die ungünstigen Unterrichtszeiten, heißt es dann, es sei meine Aufgabe, die Schüler/-innen zu finden!“

L2 stellte daraufhin die Frage, ob der Türkischunterricht mehr Qualität aufweisen würde, wenn der Unterricht obligatorisch wäre. Man benötige in allen Fächern europäische Standards. Die türkischen Lehrer/-innen hätten die Aufgabe, in diesem Zusammenhang die vorhandenen Hindernisse darzustellen. Unterricht für Minderheitssprachen habe eine wichtige Funktion für die Integration. Eine Kombination von Lebensfeldanalyse mit Minderheitssprachenunterricht könne die Anpassungsfähigkeit der Kinder erhöhen. Letztendlich sei Sprache *„ein Mittel, um verschiedene Kulturen und Religionen bzw. Weltanschauungen in einer zeitgenössischen, toleranten und globalen Welt zusammen zu bringen. Um dies zu erreichen, müssen wir uns zunächst einige Fragen stellen. Warum ist die Beteiligung in meinem Unterricht zurückgegangen? Sind meine Anforderungen an den Schüler/-innen vielleicht zu hoch oder zu niedrig? Sind die ausgewählten Inhalte interessant genug? Brauchen die Kinder diese Inhalte überhaupt, berücksichtige ich deren Lebenswirklichkeit? Warum fragen wir die Schüler/-innen nicht, was sie sich wünschen? Ich verteile immer am Ende des Schuljahres einen Fragebogen! Ich muss meine Fehler erst herausstellen. Der Stellenwert des Unterrichts ist klar! Das ist der Stoff, der uns zu Verfügung steht, wie kann ich daraus das beste Kleid machen? Danach können wir, um die Bedingungen zu verbessern, Vereine und Eltern mit einbeziehen. Ich persönlich möchte diskutieren, in jeder Konferenz, bei jeder Gelegenheit, das sollte dazu dienen, unseren Unterricht zu verbessern. Und heute Morgen haben wir angefangen daran zu arbeiten!“*

Die Äußerungen von L2 wurden von aller Lehrkräften als gutes Schlusswort angenommen.

Abschließende Betrachtungen

Im Allgemeinen wurde die Einstellung der Lehrkräfte als entscheidender Faktor bei der systematischen Weiterentwicklung des Unterrichts gesehen. Wenn die Lehrer/-innen nicht die Notwendigkeit der professionellen Kommunikation einsehen und die Bereitschaft zur kritischen Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit akzeptieren, werden sie versuchen, die Verantwortung für das Qualitätsniveau jemand Anderem zuzuweisen. Anhand dieser Annahme standen die folgenden Fragen zum Einstieg in den Evaluationsprozess bei dem Workshop im Mittelpunkt des Interesses:

- Werden die Lehrkräfte Evaluationsvorhaben von Unterrichtsergebnissen akzeptieren?
- Werden diese Veranstaltungen zum Aufbau oder zur Verstärkung der Handlungsbereitschaft bzw. zur Überzeugung der Eigenverantwortlichkeit der teilnehmenden Lehrkräfte beitragen?

Zu Beginn des Workshop zur Evaluation von Unterrichtsergebnissen, speziell bei der Diskussion über die Kriterien für „guten“ Türkischunterricht, zeigte sich, dass die Lehrkräfte überwiegend input- und prozessorientiert denken. Dass die Lehrkräfte den ungünstigen Kontext und die ungünstigen Rahmenbedingungen des Türkischunterrichts immer wieder zum Ausdruck brachten, war nicht überraschend. Die Einstellung, dass die Qualitätsentwicklung nur durch besonders günstige Rahmenbedingungen möglich ist, ist durchaus unter der Lehrerschaft weit verbreitet. Diese Einstellung ist unter anderem mit den Eigenschaften der Evaluation zu erklären. Dass die Evaluation professionelle Identität bzw. den Selbstwert schwächen könnte, wurde ausschließlich in die Empfindungen der deutschen Kollegen verlagert.

Bemerkenswert ist die eigene Empfindung der Lehrkräfte bezüglich „Evaluation und Wertung“, die durch einen Statusvergleich des Türkischunterrichts zum Ausdruck gekommen ist: Es hieß lapidar: *„Wir haben nichts zu verlieren“* (L3, L6). Alle Teilnehmer/-innen stimmten dieser Aussage zu, indem sie die fehlende Anerkennung und Aufstiegsperspektive sowie die fehlende Bewertung der türkischen Lehrkräfte durch Vorgesetzte in den Vordergrund stellten.

Einerseits erwecken diese Äußerungen den Eindruck, dass die Lehrkräfte nicht genau wissen, wie „gut“ sie sind, andererseits ist festzuhalten, dass die Feedback-Kultur für das deutsche Bildungssystem ein Novum ist, da es das pädagogische Handeln systematisch in den Blick nimmt. Um so mehr sind die Türkischlehrer davon entfernt, da sie eine Randgruppe im gesamten Bildungssystem darstellen.

Insgesamt sind die Rückmeldungen in Bezug auf den Status des Türkischunterrichts jedoch nicht als Widerstand oder als Blockade zu bewerten. Aufgrund der ungünstigen Arbeitsbedingungen, die „real“ sind, sollten diesbezügliche Äußerungen eher als Wunsch nach einer Veränderung der Bedingungen interpretiert werden.

Ferner können Äußerungen der Teilnehmer/-innen zu Beginn des Workshops bezüglich der Unterrichtsevaluation auch auf die geringen Kenntnisse über Qualitätsarbeit und Qualitätsentwicklungsmethoden zurückgeführt werden. In der Planungsphase der Workshops wurde davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte keine adäquaten Kenntnisse über Qualitätsarbeit und Qualitätsentwicklungsmethoden mitbringen würden. Diese Einschätzung erwies sich im Verlauf des Prozesses als richtig. Als in der Einstiegsphase die Konzepte und Begriffe, die für sie neu waren, in kleinen Schritten veranschaulicht wurden, entwickelten sie das Gefühl, dass sie durch den professionellen Austausch und die systematische Reflexion ihre Kompetenzen erweitern könnten. Hierbei wurde der pragmatische Nutzen der Zusammenarbeit bzw. des Austausches von Seiten der Lehrkräfte mehrfach betont.

Entscheidend war, dass die Lehrkräfte die an sie gestellte Herausforderung annahmen. In der anschließenden Diskussion war die Akzeptanz deutlich erkennbar. Hierbei ist anzumerken, dass die fachkundige Moderation die unterschiedlichen Erwartungen, die unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen, die unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen und Arbeitsvorstellungen zusammenführte. Überdies wurde ein neues Verständnis der Reflexion

der pädagogischen Arbeit für die Mehrheit unbeschwert und zügig auf den Weg gebracht.

Für L4 und L5 waren schlechte Unterrichtsergebnisse auf schlechte Rahmenbedingungen zurückzuführen. Sie wiesen auf die nicht optimalen Rahmenbedingungen des Türkischunterrichts hin und sahen von sich aus daher eine geringe Möglichkeit, unter solchen Bedingungen eine Verbesserung des Unterrichts herbeizuführen.

Die Lehrkräfte arbeiteten von Anfang an sehr engagiert. Das Arbeits- und Gesprächsklima in der Gruppe kann als sehr gut bewertet werden. Auch die Lehrkräfte brachten unabhängig voneinander übereinstimmend das positive Arbeitsklima zum Ausdruck.

7.2.2 II. Sitzung

Bei der zweiten Sitzung am 31.01.02 waren vier Lehrkräfte anwesend. L4 blieb wegen einer schulinternen Fortbildung und L5 wegen einer schulischen Veranstaltung der Sitzung fern.

Bei diesem Treffen ging es in erster Linie darum, eine Erprobungsfassung der „Parallelarbeit“ zu konstruieren. Die Teilnehmer/-innen sollten sich hierbei auf die Inhalte, Anforderungen und Aufgaben der Vergleichsarbeit einigen. Die Beobachtungsverfahren konzentrierten sich auf die folgenden Fragen:

- Welche Unterrichtsziele streben die Lehrkräfte an?
- Wie teilen sie die curricularen Inhalte ein?
- Welche Leistungsansprüche stellen sie an ihre Schüler/-innen?
- Über welchen Wissensumfang verfügen sie in Bezug auf Methode und Prozedur der Lern- und Leistungsdiagnose?

Diese Sitzung startete mit einem Rückblick auf die Themen des ersten Treffens. Durch die erneut gestellte Frage: „Was ist guter Türkischunterricht?“, die bereits in der ersten Sitzung gestellt worden war, hatten die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, sich an die drei Dimensionen der schulischen Qualitätsarbeit zu erinnern. Hierbei ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis bezüglich der Begrifflichkeiten zur schulischen Qualitätsarbeit erreicht hatten. Bei ihrer Formulierung der Qualitätsmerkmale achteten sie darauf, dass die genannten Beispiele in den Qualitätsdimensionen richtig eingeordnet wurden. Beispielsweise wurden die folgenden Merkmale als Voraussetzungen, d. h. als Inputkriterien für einen „guten“ Türkischunterricht, genannt:

- Klassenstärke,
- regelmäßiger Besuch des Türkischunterrichts,
- Ausstattung mit gutem Material,
- Ausstattung der Räumlichkeiten,
- verfügbare Unterrichtszeit,
- Qualität des Lehrers,
- Vorkenntnisse im Türkischen/Lernausgangslage des einzelnen Schülers einer Klasse,
- Intelligenz und soziales Umfeld der Schüler/-innen.

Für die Prozessmerkmale sind unter Berücksichtigung der hoch heterogenen Lerngruppen im Türkischunterricht

- die Differenziertheit der Unterrichtsarbeit / die Vielfältigkeit der Arbeitsformen,
- die Individuellen Förderung der einzelnen Schüler/-innen
- besonders betont worden. Für ein erfolgreiches Lehren und Lernen sollte auch
- die aktive Teilnahme im Unterricht,
- das selbstgesteuerte Lernen der Schüler/-innen
- gefördert werden.

Auffällig ist, dass die von den Lehrkräften genannten Prozessmerkmale einerseits in ihrer

Anzahl begrenzt waren und andererseits auf die selben Merkmale (Methodenvielfalt und Motivation) hinwiesen. Die Merkmale, die allgemeine Didaktik berühren, wie z. B. klare Formulierung der Lernziele, sinnvolle Kriterien für ausgewählte Lerninhalte, Strukturierung des Unterrichts sowie seine Kohärenz, Klarheit und Tempo oder Verständlichkeit wurden in keiner Sitzung von den Lehrkräften erwähnt. Auch Merkmale, die ihre eigene Motivation und das Klassenmanagement berühren, wurden vermisst.

Warum die Lehrkräfte die Prozessqualitäten weniger mit ihrer gelebten Praxis in Zusammenhang gebracht haben, kann nicht mit absoluter Sicherheit beantwortet werden. Dennoch ist defizitäres Wissen über Unterrichtsplanung und -durchführung hierbei nicht auszuschließen. Denkbar ist auch, dass die Lehrkräfte ihr vorhandenes theoretisches Wissen nicht in der Praxis einsetzen bzw. einsetzen können. An dieser Stelle halten wir dieses Lehrerverhalten fest und fahren mit den weiteren Erkenntnissen aus der zweiten Sitzung fort.

Anknüpfend an die Aussprache über die Prozessmerkmale eines Unterrichts wurde die „Ergebnisqualität“ angeführt. Da die von den Lehrkräften genannten Merkmale der Ergebnisqualität schon beim ersten Treffen mit Ungenauigkeit behaftet waren, wurde diesbezüglicher im Voraus ein Gedankenaustausch bei der Planung bzw. Strukturierung der aktuellen Sitzung einkalkuliert.

Die Diskussion sollte in der Rückblickphase der Sitzung den Erfrischungscharakter beibehalten und einen Übergang zum Verfahrensweg bieten. Die Vertiefungsarbeit sollte im Zusammenhang mit der Konstruktion der Parallelarbeit erfolgen. Um den Übergang zum Leitgedanken „der Überprüfung der Unterrichtsqualität durch Unterrichtsergebnisse“ zu ermöglichen, wurde den Teilnehmer/-innen die Frage gestellt, was sie tun würden, wenn sie sich über die Qualität ihres Unterrichts erkundigen wollten. Hierbei sollten die Lehrkräfte ihre Ideen über eine „Selbstevaluation“ darstellen. Die möglichen Verfahrenswege sollten Hinweise zur Wirksamkeitsüberprüfung von eingesetzten Unterrichtsmethoden und Informationen für die Weiterentwicklung des Unterrichts bieten.

Hier erwähnte L3, dass die Ergebnisse von Klassenarbeiten ein brauchbarer Maßstab für die Bestimmung der Unterrichtsqualität seien. Andere Teilnehmer/-innen stimmten ihm zu und stellten dabei Beobachtungen von Schülerverhalten in den Vordergrund. Was das Schülerverhalten als Indikator für den Unterrichtsqualität anbetrifft, wurden die folgenden Punkte erwähnt:

- Lern- und Leistungsbereitschaft,
- die Selbstständigkeit,
- das systematische Vorgehen
- das „Gelernte anwenden“

Von den Inhalten der ersten Treffen und von der Zielsetzung des Workshop beeinflusst, orientierten sich die Lehrkräfte bezüglich der Ergebnisqualität ausschließlich an den Schülerleistungen. An dieser Stelle wurde bemerkt, dass die Unterrichtsqualität durch verschiedene Methoden und unter verschiedenen Aspekten erfasst werden kann. Bei den Erläuterungen

wurde die Zufriedenheit aller an der Schule Beteiligten als ein weiteres Ergebnismerkmal vorgestellt. Abgeleitet aus Beispielen der Marktwirtschaft wurde die Kundenzufriedenheit als weiteres Kriterium für die Qualitätsarbeit dargeboten. Die Zweifel der Lehrkräfte, dass die Schüler/-innen bzw. die Eltern die Qualität des Unterrichts einschätzen können, kam unmittelbar mimisch zum Ausdruck. Anschließend wurde diese Ablehnung verbalisiert:

„Dass der Schüler sich in der Klasse nicht wohlfühlt, zeigt nicht unbedingt einen Mangel an Unterrichtsqualität“ (L1)

„Wenn wir uns auch noch um Schülerzufriedenheit kümmern müssen...“ (L3)

Die Bemerkungen von L1 und L3 riefen eine Diskussion hervor, die mit einigen Hinweisen aus den Motivationstheorien fortgeführt worden. Anschließend einigten sich die Teilnehmer/-innen darüber, dass die Zufriedenheit der Schüler/-innen nicht immer als Indikator für Unterrichtsqualität angenommen werden kann, dennoch eine Voraussetzung für das Lernen ist. Diesbezüglich berichtete L2 über die Schülerbefragungen, die er regelmäßig in seinen Lerngruppen durchführt. In dem positiven Erfahrungsbericht von L2 und in den Erkenntnissen aus der Motivationsforschung lagen für die anderen Teilnehmer Hinweise über den Stellenwert der Schülermeinung für die Gestaltung des Unterrichts. Die Ansichten der verschiedenen Beteiligten - hier Schüler und Eltern – in Betracht zu ziehen, ist als eine weitere Möglichkeit, den eigenen Unterricht zu analysieren, bzw. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis zu ziehen, erkannt worden.

Der Einstieg in die Konstruktion der Parallelarbeit erfolgte mit Hilfe eines Arbeitsblattes, worauf unter anderem die folgenden Leistungsbereiche des Türkischunterrichts standen

- Hören und Verstehen
- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend sprechen
- Lesen und Verstehen
- Schreiben
- Verfügbarkeit über sprachliche Mittel
- Umgang mit Texten und Medien
- Soziokulturelles Wissen, interkulturelle Verständigung

Nun sollten die Teilnehmer/-innen versuchen, die vorgegebenen Leistungsbereiche des Türkischunterrichts zu analysieren und zu kommentieren. Die Lehrkräfte schlugen zuerst gemeinsam vor, die Leistungsbereiche (b) „an Gesprächen teilnehmen“ und (c) „Zusammenhängend sprechen“ in einem Punkt zusammenzufassen, da diese beiden Bereiche eng zusammenhängen.

Die zweite Änderung kam durch einen Vorschlag von **L6**. Er bemerkte, dass er bei den Lernbereichen die „Vermittlung in zweisprachigen Situationen“ vermisste. Dolmetschen in Alltagssituationen und Übersetzen von Mitteilungen, Formularen usw. aus dem Deutschen ins Türkische gehöre zu den fachspezifischen Lernzielen. Daraufhin haben sich die Teilnehmer/-innen entschlossen, den Leistungsbereich (h) „soziokulturelles Wissen, interkulturelle Ver-

ständigung“ mit „Dolmetschen und Übersetzen“ zu ergänzen.

Anschließend fand eine Diskussion über den Stellenwert der Migrationkunde im Türkischunterricht statt. L3 bemerkte, dass es nicht ausreiche, im Unterricht nur „die türkischen Festtage“ zu thematisieren. Darüber hinaus gehöre das Leben in der Türkei in Bezug auf verschiedene geographische Regionen, die Unterschiede zwischen sozialem und kulturellem Leben der Bevölkerung in der Türkei sowie die Geschichte der Migration und der Alltag der Türken in Deutschland zum Unterricht. Die Teilnehmer/-innen stimmten L3 zu, dass sowohl die (türkische) Kulturgeschichte/Landeskunde und das tägliche Leben in der Türkei als auch die Migrationgeschichte und der Alltag der Migranten in Deutschland unter „soziokulturelles Wissen“ zu fassen seien.

Die Überlegung, die Qualität der Erziehungspraxis mit in den Unterricht einzubeziehen bzw. in die Leistungsbereiche zu integrieren, kam als eine Anregung von L1. Diese Idee wurde in erster Linie wegen der Schwierigkeiten des Messverfahrens, das von familiären Faktoren, kulturellen Unterschieden und Verschiedenheit der Werte beeinflusst ist, mit Vorbehalt aufgenommen und später abgelehnt.

Die Teilnehmer/-innen ordneten anschließend die ihnen vorgelegte Liste mit den Schülerleistungen gemeinsam nach den Leistungsbereichen. Während dieser Übung kamen zwei weitere Änderungen auf die Liste der Leistungsbereiche. Hier wurden zunächst die von den Lehrkräften festgelegten Leistungsbereiche des Türkischunterrichts und die Ergebnisse der Strukturierungsübung abgebildet. Anschließend wurde dargelegt, wie diese hinzugefügten Leistungsbereiche zustande kamen.

Leistungsbereiche des Türkischunterrichts

- Hören und Verstehen
- An Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen
- Lesen und Verstehen
- Schreiben
- Verfügbarkeit über sprachliche Mittel
- Umgang mit Texten und Medien
- Soziokulturelles Wissen, interkulturelle Verständigung, Dolmetschen und Übersetzen
- Vortrag halten, Kenntnisse über Sachen erwerben*
- Wissen über Sprache, mit der Sprache bewusst umgehen *

*Diese Bereiche wurden während der Übung angefügt.

In der Jahrgangsstufe 10 können meine Schüler/-innen:

| | | |
|----|--|------------|
| 1 | einen formalen Brief von einem informellen Brief unterscheiden | d, f |
| 2 | die Nachrichten eines türkischen Fernsehsenders im Detail verstehen | a, f |
| 3 | alle Tempusformen korrekt bilden | e |
| 4 | die Gebrauchsanleitung für einen Videorekorder verstehen | c |
| 5 | ein Telefongespräch mit Verwandten in der Türkei führen | b |
| 6 | einen kleinen Vortrag von ca. 6 Minuten über den Teeanbau am Schwarzen Meer halten | b, g, (h*) |
| 7 | die Struktur eines Zeitungsberichts erläutern | h* |
| 8 | einem deutschen Freund erklären, worin sich Deutsch und Türkisch in ihrem Schriftsystem unterscheiden | i* |
| 9 | einen komplexen Satz korrekt konstruieren | e |
| 10 | die besonderen Merkmale der Diwan-Literatur erläutern | f |
| 11 | sich in ihrem mündlichen Sprachgebrauch auf unterschiedliche Gesprächspartner einstellen (z. B. Freund, Großvater, Lehrer, hochrangiger Politiker, der die Schule besucht) | e, b, g |

Die Teilnehmer/-innen einigten sich einheitlich über die Zugehörigkeit der Leistungsbereiche bis auf die Punkte 6 und 8.

Anmerkungen zur Übung

L6 stellte die Frage, warum „einen kleinen Vortrag von ca. 6 Minuten über den Teeanbau am Schwarzen Meer halten“ (6) dem „soziokulturellen Wissen“ (g) zugeordnet werden sollte. Jedes Thema (Inhalt) könnte für ein Referat ausgewählt werden. Es spiele hierbei keine Rolle, ob es um Tourismus in der Türkei oder in Deutschland handle oder sogar um die Tierwelt, weil es auf die sprachlichen Leistungen der Schüler/-innen ankäme. Diese Bemerkung löste eine Debatte aus. L1 fügte hinzu, dass sie in erster Linie Sprachlehrer seien. „Landeskunde“ könne eventuell im Rahmen der soziokulturellen Inhalte betrieben werden.

L3 äußerte, dass „Kenntnisse in Geographie“ wichtig für den Spracherwerb seien, denn die verfügbaren Hintergrundinformationen erleichterten das Verstehen.

L6 nahm, um seinen Standpunkt zu verdeutlichen, das Thema „Tee“ als Beispiel: „Ich kann ‚Tee‘ als Thema wählen! Die sprachlichen Schwerpunkte können auf dem Beschreiben und Erzählen liegen; Vorgangsbeschreibung, Beschreibung von Gegenständen und/oder grammatisch gesehene Adjektive haben hauptsächlich mit der Sprache zu tun. Der Unterricht ist wegen des Themas ‚Tee‘ kein Landeskundeunterricht.“ Er argumentierte weiter und meinte, wenn es das Lernziel sei, dass sich „die Schüler/-innen über einen Sachverhalt erkundigen und darüber einen Vortrag halten“, dann sei das Thema „Tee“ genau so geeignet. „Die Schüler/-innen können über den Teeanbau am Schwarzen Meer referieren, sie können aber auch

über die Gewohnheiten des Teetrinkens einen Vortrag vorbereiten. Sie lernen dabei, wie man referiert“.

L2 machte darauf aufmerksam, dass Landeskundeunterricht früher wegen der „eventuellen Rückkehr“ in die Türkei nötig gewesen sei, und fügte hinzu, dass die veränderten Umstände die Inhalte und Ziele des Türkischunterrichts beeinflusst haben.

Am Ende wurde festgelegt, dass es keinen Sprachunterricht ohne Inhalt gäbe, sich aber die Funktion des Inhalts im MSU mit der Zeit in einer positiven Weise entwickelt bzw. geändert habe. Diese Diskussion führte auch dazu, dass die Teilnehmer/-innen die Liste der Leistungsbereiche des Türkischunterrichts um den Punkt „Vortrag halten, Kenntnisse über Sachen erwerben“ (h) ergänzten.

Die Teilnehmer/-innen haben die Fertigkeit, „einem deutschen Freund zu erklären, worin sich Deutsch und Türkisch in ihrem Schriftsystem unterscheiden“ (8), auf verschiedenste Weise zugeordnet. Für L1 gehörte sie zum Leistungsbereich b, für L3 zur e, für L2 zur b und f und für L6 war sie keinem dieser vorhandenen Leistungsbereiche zuzuordnen.

An dieser Stelle wurde den Lehrkräften der Unterschied zwischen „Sprachkönnen“, d. h. Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sprachgebrauch, und „Sprachwissen“, welche die Kenntnisse über den Systemcharakter von Sprache beinhaltet und vielmehr eine kognitive Aneignung ist, mit Hilfe einiger Beispiele erklärt. Anschließend wurde der Begriff „Metasprache“ definiert. Folglich stellte sich die Frage, ob ein Leistungsbereich auf der Metaebene für den Türkischunterricht nötig sei. Darauf antwortete L2, dass man die Sprache nicht beherrschen könne, ohne die Regeln zu kennen. Diese Äußerung wurde mit einer Frage entgegen genommen: „Sollen die Schüler in der Lage sein zu erklären, wie man im Türkischen das Perfekt bildet, oder reicht es, wenn sie das Perfekt richtig benutzen?“. Diese Frage wurde von L2 selber ergänzt: „Oder sollten die Schüler wissen, dass Türkisch eine agglutinierende Sprache ist?“

Die Teilnehmer/-innen versuchten die Frage von L2 mit Beispielen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu beantworten. Durch die angebrachten Beispiele wurde den Teilnehmer/-innen deutlich, dass sie die historische Entwicklung der türkischen Sprache, die Abweichungen der Aussprache in verschiedenen Regionen, die Fremdwörter in der Sprache in ihrem Unterricht thematisieren. Überdies wurde im Laufe der Diskussion deutlich, dass sie in ihrem Unterricht die Frage, wie die türkische Sprache funktioniert, nicht im Unterricht außer acht ließen. Insbesondere sei dies der Fall, wenn das „Wissen“, die Kenntnisse über die Sprache, zur Bewältigung des produktiven Sprachgebrauchs der Schüler/-innen dienen sollte (L1 und L6). Mit dieser Bemerkung entschieden sich die Lehrkräfte, einen weiteren Leistungsbereich auf ihrer Liste anzufügen. Dadurch ordneten sie die Einheit „einem deutschen Freund erklären, worin sich Deutsch und Türkisch in ihren Schriftsystemen unterscheiden“ unter „Wissen über Sprache, mit der Sprache bewusst umgehen“ (i).

Aus der obigen Diskussion können wir festhalten, dass sich die Lehrkräfte über die Leistungsbereiche des Türkischunterrichts einstimmig und zügig einigten. Hierbei ist das Ge-

sprach über den Anteil und die Form des Landeskundeunterrichts im Fach Türkisch hervorzuheben. Die Lehrkräfte waren mehrheitlich der Meinung, dass das Hauptaugenmerk des Faches auf das sprachliche Können ausgerichtet werden sollte. Was die methodisch-inhaltlichen Veränderungen des Faches betrifft, dass „das landeskundliche Lernen nicht die Struktur der Sachfächer abbilden“ soll als eine positive Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts zu bewerten. Ferner haben sich die Teilnehmer/-innen bei dieser Diskussion über die fachspezifischen Lernziele des Türkischunterrichts durch Aushändigung von Arbeitsblättern sowie mit Hilfe der zusätzlichen Fragen geäußert.

Allerdings blieben ihre Nennungen mehr oder weniger auf der Ebene der Inhalte und der Grobziele sowie in den Leistungsbereichen, in denen sich der Lehr- und Lernprozess vorwiegend bewegte. L6 bildet hierbei die Ausnahme, da er seinen Standpunkt über den Bereich des „soziokulturelles Wissens“ durch Präzisierung der Lernziele und Anforderungen ergänzt hat. Dieses Verhalten der Lehrkräfte könnte mit der Strukturierung des vorgelegten Arbeitsblattes sowie mit der ausgewählten Übungsform erklärt werden. Wenn aber die Besprechung über die Einheit „ Sprachkönnen - Sprachwissen“ näher betrachtet wird, ist es denkbar, dass sich die Lehrkräfte nicht immer an spezifischen Lernzielen orientieren, sondern dass sich die Lern- und Lehrprozesse unter Umständen aus den gewählten Inhalten und Unterrichtsaktivitäten willkürlich ergeben.

In der weiteren Folge der Sitzung wurde an die Lehrer/-innen die Frage gestellt „Wieviel Gewicht sollen wir in unseren Unterrichtsstunden auf diese Leistungsbereiche legen? Wie teilen wir unsere Zeit tatsächlich auf?“

L1 antwortete, dass der Leistungsbereich (b) „an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen“ auf jedem Fall mehr Gewicht als alles andere hätte.

L2 bestand darauf, dass die Schüler/-innen erst die „Kenntnisse“ erwerben sollten, um überhaupt im mündlichen Sprachgebrauch Leistungen erbringen zu können.

Bei der Frage „Wenn Sie Lernziele schreiben, überwiegt die Anzahl der Lernziele bezogen auf den mündlichen Sprachgebrauch die Anzahl der Lernziele im soziokulturellem Bereich?“ gaben die Teilnehmer/-innen unterschiedliche Antworten. Sie wurden gebeten, ihre Prioritäten bezüglich der Leistungsbereiche in eine Rangordnung zu bringen. Drei Lehrkräfte haben die Leistungsbereiche zunächst gruppiert und nach Wichtigkeit geordnet, der vierte Teilnehmer hat sie in eine Rangfolge gebracht. Das Ergebnis sah folgendermaßen aus:

| Rangfolge | Gruppierung | |
|---|-------------|----------------------------------|
| L2 | L3 | 1) e-f-(g-h) 2) b 3) a-c-d |
| g /(h)= interkulturelle Verständigung a = hören/Verstehen b = sprechen | L6 | 1) a-c 2) b-d 3) e-f-g-b |
| ----- e+(i)=sprachliche Mittel c =lesen/verstehen d =schreiben f =Umgang mit Texten | L1 | 1) b-d-b c-a 2) d-e-f |

Durch diese Übung wurde den Teilnehmer/-innen bewusst, dass die Strategien sehr individuell sind. So fanden sie die vorgeschlagene Rangordnung von L1 sehr komplex. Die Gruppierung von L3 wurde als von der „Unterrichtspraxis hergeleitet“ betrachtet und daher als pragmatisch bewertet. Dagegen ist die Gruppierung von L6 als eine von den „Sprachlehrtheorien hergeleitete“ interpretiert worden. An dieser Stelle wurde den Teilnehmer/-innen klar, dass von einzelnen Lehrer/-innen eine unterschiedlich festgelegte Gewichtung der Lernbereiche, welche bei der „Gruppierungsübung“ deutlich zu sehen war, ein wichtiger Faktor ist, der sich auf die „Parallelarbeiten“ auswirken könnte. Mittels dieser Übung wurde den Lehrkräften die Notwendigkeit der Einigung auf die Inhalte, auf die Leistungsanforderungen und auf die Aufgaben für eine Vergleichsarbeit veranschaulicht, um gemeinsame fachliche Standards zu schaffen.

Auf die Frage, welche Leistungsbereiche mit einer Parallelarbeit erfasst werden können, einigten sich die Lehrkräfte sehr schnell darüber, dass sie „Hören und Verstehen“ (a) und „an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen“ (b) nicht mit einbeziehen wollten. „Vortraghalten, Kenntnisse über Sachen erwerben“ (h) und „Soziokulturelles Wissen, Interkulturelle Verständigung, Dolmetschen und Übersetzen“(g) wurden ebenso für die Planung als irrelevant betrachtet. An dieser Stelle wurden sie daran erinnert, dass soziokulturelles Wissen/ Landeskunde, obwohl nicht unabhängig von der Sprache, separat getestet und bewertet werden sollte. Dieser Bereich könnte in der Auswertungsphase einen wichtigen Stellenwert bekommen. Dies gälte auch für „Verfügbarkeit über sprachliche Mittel“ (e).

Bevor über die geeigneten Aufgabentypen der „Parallelarbeit“ diskutiert wurde, stellte sich

die Frage, wie die linguistische Kompetenz/ Lernfortschritte der Schüler/-innen getestet werden sollten. An dieser Stelle brauchten die Teilnehmer/-innen eine Aufklärung über die grundlegenden Ansätze des Sprachtests. Zunächst wurde dargelegt, dass der strukturalistische Ansatz die vier Hauptkomponenten der Sprache (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) isoliert messbar betrachtet. Die verfügbaren sprachlichen Mittel in den phonologischen, syntaktischen und lexikalischen Teilbereichen sind ebenso isoliert zu vermitteln. Weiterhin wurde der „integrative Ansatz“ eingeführt. Hierbei wurde den Teilnehmer/-innen das grundlegende Prinzip erklärt, dass die Schüler/-innen, um eine Aufgabe zu bewältigen, viele Sprachelemente (z. B. syntaktische, semantische, pragmatische) kombinieren müssen.

Danach wurden die Lehrkräfte gebeten, die ihnen vorgelegte Liste mit dem Titel **„Sprachliche Mittel“** zu lesen. Darauf waren die Stichwörter „Ausssprache, Schreibung, Wortschatz, Redemittel/Idiomatik, Wortarten, Morphologie, Syntax und Text/ Referenzen im Text“ zu lesen. Anschließend wurden die Teilnehmer/-innen gefragt, ob sie all diese Bereiche in ihre Parallelarbeit einbeziehen wollten. Weiterhin sollten sie sich über das isolierte oder integrierte Testverfahren einigen. L6 ging diese Anforderung mit einer Bemerkung an: „Zunächst müsste man sich über die Lernziele einigen.“

Diese Bemerkung wurde zum Anlass genommen, die Unterschiede zwischen linguistische Kompetenz und Lernfortschritten zu erörtern. Anschließend wurden zwei weitere Konzepte „achievement tests“ und „proficiency tests“ eingeführt. Die Teilnehmer/-innen setzten sich mit diesen Fragen auseinander, indem sie ihre eigenen unterrichtsbezogenen Beispiele einbrachten. Es wurde bei diesem Gespräch erneut betont, dass die Schüler/-innen in ihrem mündlichen Sprachgebrauch mehr leisten als im schriftlichen Bereich. In dieser Arbeitsphase wurde auch auf den „Lehrplan für muttersprachlichen Unterricht“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein Westfalen, 2000) und auf die „Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht mit türkischen Schülern“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1985) zurückgegriffen. Nach einer intensiven Aussprache entschieden sich die Lehrkräfte wegen des Abschlusscharakters des zehnten Jahrgangs zu einem „proficiency test“, d. h. die Testaufgaben sollten sich nicht vorrangig auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterrichtsstoff beziehen, sondern, im Sinne einer Bestandsaufnahme, die Stärken und Schwächen der Lernenden zeigen. Außerdem entschieden sich die Lehrkräfte für die Gewichtung der formellen Schriftsprache.

Daran anknüpfend kamen Äußerungen in Bezug auf das Testverfahren: Beispielsweise fand L1 es am geeignetsten, die Fertigkeiten der Schüler/-innen im Teilbereich Schreiben/Orthographie“ durch eine Diktataufgabe prüfen zu lassen. Um den Wortschatz zu prüfen waren für L2 Lückentexte oder Nacherzählung denkbar. Der Teilbereich „Wortarten“ sei am besten durch integrierte Aufgaben zu prüfen (**L1, L3, L6**). Die von den Teilnehmer/-innen genannten Beispiele dienten dem Übergang zum Thema Aufgabentypen. Geschlossene, offene und halboffene Aufgaben wurden den Teilnehmer/-innen durch die im Voraus erstellten Beispiele anschaulich gezeigt. Hierbei wurde auch auf die Vor- und Nachteile der integrierten und isolierten Aufgaben im Sprachtest eingegangen.

Im Anschluss daran haben sich die Teilnehmer/-innen auf die Anwendung der integrierten und isolierten Aufgaben geeinigt. Um die Probearbeit zu strukturieren, brauchten sie gemeinsame Themenbereiche. Jede Lehrkraft erstellte zunächst eine Liste über die erarbeiteten Inhalte des 9. und 10. Schuljahres. „Medienwelt“, „Erwachsen werden“ und „Berufs-/Arbeitswelt“ waren die Themen, die von allen Teilnehmer/-innen in ihrem Unterricht behandelt worden waren. Für die Probearbeit haben sie das Thema „Erwachsen werden“ gewählt.

Der letzte Schritt der Tagung war es, die Struktur „der Probearbeit“ festzusetzen. Die Teilnehmer/-innen hatten die ihnen im Voraus zugesandte Handreichung „Aufgabenbeispiele Klasse 10 = Deutsch“ bereits gelesen. L1, L3 und L6 hatten eine der Veröffentlichungen des Landesinstituts „Sprachprüfung anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflicht Fremdsprachen: Empfehlungen für die Gestaltung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen“ zur Sitzung mitgebracht. Zusätzlich hatten alle Teilnehmer/-innen Aufgabenbeispiele aus ihrer Unterrichtspraxis dabei. Diese Materialien nahmen sie während der Besprechung über die „Probearbeit“ zur Hilfe. Weiterhin waren gegenseitige Erklärungen (Hilfestellungen) über die „neuen“ Konzepte zu beobachten, die sie in den vorhergehenden Phasen der Sitzung präsentiert bekommen hatten, wie Aufgabentypen oder isolierte/integrierte Testverfahren.

Zum Schluss entschieden sich die Teilnehmer/-innen den „Wortschatz“ der Schüler/-innen mit einer halboffenen Aufgabe zu prüfen. Dafür ist ein Lückentext vorgesehen. Das „Leseverstehen“ der Schüler/-innen sollte mit einer offenen Aufgabe festgestellt werden. Die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel der Lernenden in all ihren Teilbereichen wollen sie mit einem Bild, das zur Textproduktion anleiten soll, prüfen.

Eine weitere Frage sollte sich auf die deutsche und auf die türkische Sprache beziehen. Hierbei sollten die Schüler/-innen den gleichen Text jeweils in beiden Sprachen mit eingebauten Sprachfehlern bekommen und korrigieren.

Jeder Teilnehmer/- jede Teilnehmerin hat die Vorbereitung einer Teilaufgabe übernommen. Es wurde vereinbart, die (erstellten) Teilaufgaben in einer Woche zur Überarbeitung an das LSW zu schicken. Sie sollten die „Probearbeit“ rechtzeitig zurückbekommen, damit sie die Arbeit vor der nächsten Sitzung in ihren Klassen schreiben lassen und dann mitbringen konnten.

Dementsprechend wurde das Thema der kommenden Sitzung festgelegt. Die Lehrkräfte würden die unkorrigierten Schülerarbeiten zur nächsten Sitzung mitbringen, um sich über die Anspruchshöhe und sachgerechte Beurteilungskriterien zu einigen bzw. gemeinsame Bewertungsmaßstäbe und das Korrekturverfahren zu definieren. Eine weitere Vereinbarung war, die abwesenden Kolleginnen über die aktuelle Sitzung zu unterrichten. Sie sollten die Gelegenheit bekommen, die „Probearbeit“ in ihrer Lerngruppe schreiben zu lassen.

Abschließende Betrachtungen:

Der Ablauf der II. Sitzung kann in drei Phasen geteilt und kommentiert werden:

- Rückblicksphase: Was macht einen guten Türkischunterricht aus?
- Vorbereitungsphase: Leistungsbereiche des Türkischunterrichts / Aufgabentypen / mögliche Strukturen für eine Parallelarbeit / Sichtung von Materialien für die Parallelarbeit
- Entscheidungsphase: Struktur der „Probearbeit“ /Arbeitseinteilung

Rückblicksphase:

Während der Rückblicksphase bekamen die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, sich die drei Dimensionen der schulischen Qualitätsarbeit ins Gedächtnis zu rufen. Durch ihre Antworten auf die Fragen zur Qualitätsarbeit in der Schule bzw. zur Unterrichtsqualität war es möglich festzustellen, dass sie die Inhalte der ersten Sitzung aufgenommen und sich angeeignet hatten. Die Lehrkräfte haben außerdem gezeigt, dass ihre Einstellung über den Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Unterrichtsqualität anders ist als bei der ersten Sitzung.

Sie tendierten nicht mehr dazu, die Unterrichtsqualität auf die Rahmenbedingungen zu reduzieren. Allerdings waren die hervorgebrachten Prozessmerkmale in Umfang und Anzahl begrenzt. Hierfür gibt es verschiedene Erklärungsmöglichkeiten. Es könnte sein, dass die Planungskompetenzen der Lehrkräfte eine Rolle spielen. Möglich ist auch, dass die Prozessmerkmale, die die allgemeine Didaktik berühren, untrennbar zu den Routinen der Lehrkräfte gehören und nicht mehr als bewusste Handlung und damit auch nicht als Qualitätsmerkmal erfasst werden.

Ferner wurden den Lehrkräften in dieser Sitzungsphase Fragen gestellt, um „Feedback“ zu bekommen. Durch ihrer Antworten und Bemerkungen war festzustellen, dass die Gruppe für die Erstellung der Erprobungsfassung der „Parallelarbeit“ bereit war, d. h. im Laufe der Besprechung vermittelten sie den Eindruck, dass die Überprüfung der Unterrichtsqualität durch die Unterrichtsergebnisse für sie selbstverständlich sei.

Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase ging es zunächst um die Leistungsbereiche des Türkischunterrichts. Die Teilnehmer/-innen haben sich hierüber schnell geeinigt. Dazu vertraten sie einstimmig die Meinung, dass sozi-kulturelle Inhalte nicht unter der landeskundlichen Thematik im muttersprachlichen Unterricht zu fassen sind, sondern in den Gang des Sprachunterrichts integriert werden sollten. Diese Ansicht zeigt, dass sich die Lehrkräfte an die veränderten sozialen Bedingungen der türkischen Schüler/-innen angepasst haben.

Bevor sich die Teilnehmer/-innen über die möglichen Strukturen einer Parallelarbeit Gedanken machen konnten, brauchten sie Hilfestellung im Bereich der Sprachtests im Unterricht und der Sprachstandsmessverfahren. Hierbei erweckten sie nicht den Eindruck, mit den Grundlagen der Testtheorie vertraut zu sein. Mit Hilfe der fachkundigen Erläuterungen, vorgefertigten Arbeitsblätter und angebrachten Beispiele sind sie in die Thematik eingestiegen.

Entscheidungsphase

Die erste Entscheidung, die die Teilnehmer/-innen in Bezug auf die Probearbeit trafen, war die Anwendung von „proficiency tests“. Danach kamen die Entscheidungen über den Themenbereich, zu testende Sprachbereiche und die Anzahl und Typen der Teilaufgaben.

Während dieser Phase war zu beobachten, dass jeder Teilnehmer/ jede Teilnehmerin hin und wieder Fragen über die Aufgabentypen, integrierte/isolierte Testverfahren, linguistische Kompetenz, Lernzustand stellte. Sie haben sich gegenseitig bei der Begriffsbestimmung geholfen. In dieser Arbeitsphase waren sie stark von den verschiedenen Handreichungen über Sprachprüfungen, die sie zu der Sitzung mitgebracht hatten, abhängig. Bei der Ankündigung der Aufgabe zur Strukturierung des Tests wurden von L2 Unsicherheiten zum Ausdruck gebracht; er bemängelte seine eigenen Kenntnisse zum Thema.

Möglicherweise waren die Lehrkräfte mit der Erstellung eines „Leistungstests“ leicht überfordert. Die Lehrer/-innen orientieren sich in der Praxis bei Klassenarbeiten an den Lernfortschritte ihrer Schüler/-innen. Ebenfalls ist eine Vernachlässigung im Bereich der „Evaluation und Lernkontrolle“ während ihres Studiums nicht auszuschließen, so wie es auch in vielen der lehrerausbildenden Institutionen in Deutschland der Fall ist.

Anmerkungen zur Erprobungsfassung der „Parallelarbeit“

Für die Konstruktion der „Erprobungsarbeit“ hat sich jeder Teilnehmer/ jede Teilnehmerin zur Erstellung einer Teilaufgabe verpflichtet. L1 übernahm die Erstellung der zwei Texte, die mit eingebauten Sprachfehlern versehen werden sollten. L2 erklärte sich bereit die Teilaufgabe, die zur Textproduktion anleiten sollte, vorzubereiten. Die auf das Leseverstehen bezogene Aufgabe wurde von L3 vorbereitet. L6 übernahm die Vorbereitung der Lückentextaufgabe.

Die Teilaufgaben sollten kurzfristig zur Überarbeitung an das LSW gesendet werden. Diese Maßnahme hatte zum einen den praktischen Grund, dass die einzelnen Teilaufgaben zusammengefügt werden sollten, um eine einheitliche Klassenarbeit darzustellen; zum anderen musste eine Möglichkeit für eventuell nötige Änderungen an den Aufgaben gefunden werden, da während der Vorbereitungs- und Entscheidungsphasen der Sitzung eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Aufgabenstellungen beobachtet worden war. Wie erwartet, mussten die Teilaufgaben modifiziert werden (s. Anhang 5: Erprobungsfassung der Parallelarbeit).

L1 hatte für die Teilaufgabe einen Abschnitt aus einem Tagebuch mit einem kurzen Einlei-

tungsparagraphen und ein türkisches Gedicht und dessen deutscher Übersetzung als Vorlage erstellt. Die Schüler/-innen sollten hier die eingebauten Orthographiefehler korrigieren und den Text erneut schreiben.

Es wurden an der Aufgabenstellung einige Änderungen vorgenommen, da an mehreren Stellen die Fehler auf dieselben Buchstaben oder Silben bezogen waren. Weiterhin kamen manche falsch geschriebenen Wörter mehrfach vor. Um diesen Nachteil zu minimieren wurde zunächst die Anzahl der falsch geschriebenen Wörter pro Gedicht auf zehn reduziert. Danach wurde der Einleitungsparagraph aus der Vorlage genommen. Wegen der Auswahl der Gattung (Gedicht), war es nicht möglich, im Syntax- oder Morphologiebereich weitere Fehler einzubauen. Eine weitere Schwäche der Aufgabenstellung lag darin, dass die Schüler/-innen die beiden Gedichte erneut schreiben mussten. Es war nicht auszuschließen, dass beim Abschreiben andere Fehler (Übertragungsfehler/Abschreibfehler) auftreten könnten. In diesem Fall wäre das Korrektur- und Bewertungsverfahren erheblich erschwert. Dennoch wurden diesbezüglich keine Veränderung vorgenommen. Bei der nächsten Sitzung sollten die Lehrkräfte auf den Nachteil der Aufgabenstellung aufmerksam gemacht werden. Dies wurde als das effektivere Verfahren für die geplanten Korrekturarbeiten eingeschätzt

L2 hatte ein Bild, auf dem ein Pärchen zu sehen war, als Anregung für die Textproduktion ausgewählt. Die Aufgabe lautete „Schreibe eine Geschichte zu diesem Bild.“ Diese Teilaufgabe beinhaltete fünf Hilfsfragen, wie z. B. „Wer sind die beiden Personen?“ Die ausgewählte Form der Hilfestellung war bedenklich Erfahrungsgemäß tendieren die Lernenden bei solchen Aufgabestellungen dazu die einzelnen Fragen zu beantworten, anstatt eine Erzählung zu konstruieren. Aufgrund dessen wurde die Form der Hilfestellung geändert, indem die Inhalte der vorgesehenen Fragen mit den Merkmalen einer Geschichte kombiniert und als Stichwörter um das Bild herum platziert wurden.

L3 hat einen Text mit drei Fragen für den Bereich „Leseverstehen“ vorgesehen. Dieser Text musste außer Acht gelassen werden. Abgesehen davon, dass die Textlänge den Schüler/-innen nicht zugemutet werden konnte, wurde der Text inhaltlich und sprachlich als ungeeignet bewertet. Diese Bewertung lag nicht am Schwierigkeitsgrad des Textes, sondern an den folgenden Argumenten: Er ist an die Jugendlichen adressiert und hat einen starken belehrenden Ton. Die Unterweisungen sind oberflächlich und teilweise nicht zeitgenössisch. So ein Inhalt ist zwangsweise mit kurzen Sätzen und mit Verben in imperativer Form bzw. mit Obligation deutende Modalverben versehen. Aus diesen Gründen sind an den begleitenden Fragen zum Text keine Modifikationen vorgenommen worden.

L6 hat für die „Wortschatzüberprüfung“ zwei Lückentexte vorbereitet. Bei der ersten Teilaufgabe standen nur Adjektive zur Auswahl. Da sich diese Aufgabestellung nur auf eine bestimmte Wortart reduzierte, wurde der zweite Text als Vorlage gewählt. Der zweite Text war ziemlich einfach und die ausgelassenen Wörter geläufig. Die Anforderungen schienen bei dieser Aufgabe für die Jahrgangsstufe 10 nicht angemessen. Um sicher zu gehen, ob diese Vermutung berechtigt war, wurde die Aufgabe zuerst ohne Änderungen an 15 Schüler/-innen aus verschiedenen Jahrgangsstufen einer an der Untersuchung nicht beteiligten Hauptschu-

le getestet. Die acht Schüler/-innen aus dem fünften und sechsten Jahrgang konnten die Aufgabe genauso gut bewältigen wie die restlichen Schüler der höheren Klassen. Aus diesem Grund wurde die lexikalische Ebene mit der morphologische Ebene kombiniert.

Die überarbeiteten Teilaufgaben wurden, wie vereinbart, als Klassenarbeit an die Teilnehmer/-innen zurückgesendet (s. Anhang 6). Die Lehrkräfte wurden zusätzlich per Brief über die Testbedingungen unterrichtet, z.B. dass die Arbeit in zwei Unterrichtsstunden geschrieben werden sollte. Die zwei abwesenden Kollegen wurden telefonisch über die Sitzung informiert und bekamen die für die Sitzung erstellten Arbeitsblätter zugeschickt. Auch sie erklärten sich bereit, die Arbeit in ihren Klassen schreiben zu lassen.

Die Analyse der Teilaufgaben, die wir von Teilnehmer/-innen zugeschickt bekamen, deutete darauf hin, dass die Lehrkräfte bezüglich der allgemeinen Prinzipien und Theorien des Testens und Bewertens im Sprachunterricht einen Nachholbedarf hatten. Wenn diese Feststellung für eine Mehrheit der im Dienst befindlichen Lehrkräfte gelten sollte, müsste dieser Bedarf ernst genommen werden, denn die Qualität des didaktisch-pädagogischen Handelns baut sich auf diagnostischen Ansichten auf. Hierbei ist die Fähigkeit, den Kenntnisstand und Lernerfolg der Schüler/-innen beurteilen zu können, von besonderer Bedeutung.

7.2.3 III. Sitzung

In der dritten Sitzung am 08.03.02 waren bis auf L3 alle Teilnehmer/-innen anwesend.

Thema dieses Treffens war die Struktur der „Parallelarbeit“ und die sachgerechten Beurteilungskriterien und -verfahren von Schülerarbeiten. Somit lag das Hauptaugenmerk der Beobachtungsverfahren auf den diagnostischen Fähigkeiten und Beurteilungskompetenzen der Lehrkräfte sowie ihren Leistungsansprüchen an die Schüler/-innen.

Die „Erprobungsfassung der Parallelarbeit“ sollte in der aktuellen Sitzung als Anhaltspunkt für die Struktur der Parallelarbeit betrachtet werden. Dazu sollten die Schülerarbeiten, die bereits als Klassenarbeit geschrieben worden waren, den Lehrkräften als eine Orientierungshilfe für die Beurteilungskriterien dienen. Außerdem wurde bei der Planung der Sitzung das Ergebnis der Analyse der von den Lehrkräften angefertigten Teilaufgaben berücksichtigt. Die Aufgaben, die wir zugeschickt bekamen, waren hinsichtlich Format, Komplexität, Niveau und Fragestellung mit Schwächen behaftet (s. Anmerkungen zur Erprobungsfassung der „Parallelarbeit, S. 130). Die Lehrkräfte sollten auf die Nachteile bzw. Nichteignung der Aufgabenstellungen durch Erfahrungsberichte aufmerksam gemacht werden.

Folglich wurde zu Beginn der Sitzung auf die einzelnen Teilaufgaben der Klassenarbeit eingegangen. Hierbei sollte geklärt werden, ob sich die Aufgabestellungen für die Klassenarbeit eigneten bzw. ob sie einen Sinn ergaben.

Diskussion zu den Aufgaben

Zunächst stand die erste Teilaufgabe der Klassenarbeit zur Diskussion. Hierbei handelte es sich um die Lückentextaufgabe, die ursprünglich auf die Wortschatzprüfung abzielte. Aufgrund des niedrigeren Anspruchsniveaus der Aufgabestellung, haben wir bei der Modifikationen die lexikalische Ebene mit der morphologischen Ebene kombiniert. Die Lehrkräfte sind bei der Einführung darauf aufmerksam gemacht worden, dass es sich bei dieser Frage sowohl um die Sprachebenen Grammatik (Morphologie) als auch Lexik handelt.

L1 und L2 haben ihre Kollegen/-innen informiert, dass die Schüler/-innen in ihren Klassen Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung gemeldet haben. Durch die Striche, die am Ende des Wortstammes angebracht waren, seien sie irritiert (s. Anhang 6). L5 hat diese Bemerkung als „technisch unwichtige Sache“ bezeichnet und vertrat die Meinung, dass solche Aufgaben für die Jahrgangsstufe zehn zu einfach seien. Dieser Meinung schloss sich die Gesamtheit der Beteiligten im Laufe des Gesprächs an, dennoch konnten sie sich nicht auf Verbesserungsvorschläge einigen. Während L4 die Aufgabe als völlig überflüssig empfand, schlug L2 vor, den „Wortschatz“ getrennt zu prüfen. L2 fand einen Lückentext ohne Hilfestellung besser geeignet, d. h. die fehlenden Wörter sollten nicht auf dem Arbeitsblatt zur Auswahl stehen.

Daraufhin wurden die Teilnehmer/-innen über die Bewertungsproblematik eines solchen Verfahrens aufmerksam gemacht. Die Überlegung war, dass die Schüler/-innen „theoretisch“

viele alternative Wörter einsetzen könnten, wenn keine Wörter zur Auswahl standen. In diesem Fall wäre der „Schwierigkeitsgrad“, die eingesetzten Wörter zu beurteilen, nicht immer einfach oder objektiv genug.

L1, L5 und L6 schlugen vor, die morphologischen und lexikalischen Ebenen mit einer ähnlichen, aber „anspruchsvollen“ Lückentextaufgabe gleichzeitig zu testen. Während sie eine Lösung für die Aufgabenstellung der Morpheme suchten, wurde ihnen die Fragen gestellt, ob eine Aufgabe dieser Art nötig sei und ob man damit sinnvoll feststellen könne, was bei den restlichen Aufgaben/Textteilen nicht feststellbar ist. Diese Fragen lösten eine selbstgesteuerte Diskussion aus, wodurch den Teilnehmern/-innen bewusst wurde, dass sie nur den semantischen Bereich zu testen brauchten. Ein geeignetes Frageformat zum Testbereich konnten sie jedoch nicht entwerfen.

Weiterhin wurde den Lehrkräften vorgeschlagen, Wortschatz und Wortarten mit Hilfe eines Bildes zu testen. Die Schüler/-innen sollten in einer begrenzten Zeit aus einem Bild so viele Gegenstände, Personen, Eigenschaften und Handlungen wie möglich auflisten. Es wurde auch angemerkt, dass eventuell die Bewertung durch die Auflistung der möglichen subjektiven Elemente erschwert werden könnte. Der Vorteil dieser Aufgabenstellung läge jedoch darin, dass der Schwerpunkt ausschließlich auf dem semantischen Bereich liegt. Darüber hinaus ermöglicht die Aufgabe den Schülern/ Schülerinnen, sich in einem breiteren Spektrum von Wörtern und Wortarten zu bewegen.

L1 betrachtete die empfohlene Aufgabenstellung skeptisch, weil er das „offene Bild“ in Zusammenhang mit einem Lückentext eingebracht hatte. Trotzdem waren die anderen Lehrkräfte von dieser andersartigen Aufgabenstellung überrascht. Es fiel ihnen schwer sich vorzustellen, wie die Schüler/-innen mit der Aufgabenstellung zurecht kommen sollten. Um diesen Vorbehalt abzubauen, wurde ihnen ein Bild vorgelegt und sie fingen an, in einer Wettbewerbsstimmung Wörter aufzuzählen. Anknüpfend an diese Übung entschlossen sie sich, die vorgeschlagene Technik bei der „Parallelarbeit“ anzuwenden.

Weitere Überlegungen waren auf die Bildauswahl bezogen. Es wurde diskutiert, ob das Bild landeskundlich relevant oder kulturneutral sein sollte. Sie einigten sich, dass das auszuwählende Bild nah an der Lebenswelt der Schüler/-innen sein sollte und wenn möglich, einem der im Unterricht behandelten Themenbereiche entsprechen sollte. Außerdem sollte durch die Aufgabenstellung den Schülern/ Schülerinnen ermöglicht werden, die drei Wortarten – Verben, Adjektive und Substantive – getrennt aufzulisten. An dieser Stelle wurde erneut von Herr Thürmann betont, dass es sich hierbei nicht um eine Bildbeschreibung handele. Die Bewertung sollte auf die Zuordnung der Wörter, auf die richtigen Kategorien (Wortarten) und auf die Übereinstimmung der Wörter mit dem Bild (Semantik) gerichtet sein. Folglich sollte sich die gesamte Punktzahl für diese Aufgabe aus diesen zwei Ebenen ergeben. L2 hat diese Entscheidung der Gruppe zwar akzeptiert, aber bemerkte dazu, dass die Zuordnung der Wörter nach Wortarten seiner Schülern/ Schülerinnen letztendlich „Schwierigkeiten bereiten“ werde.

Nachdem sich die Lehrkräfte entschlossen hatten, mehr Aufmerksamkeit auf den semantischen Bereich zu legen, wurden sie gefragt, wie sie die Frage der eingebauten Orthographiefehler bewerten bzw. welche Erfahrungen sie damit in ihren Klassen gemacht haben. Die Vorlage dieser Aufgabe bestand aus einem türkischen Gedicht und dessen deutscher Übersetzung mit Orthographiefehlern, die beim erneuten Schreiben des Textes korrigiert werden sollten.

L2 fand die Aufgabe „gut“, weil er grundsätzlich für die „Unterstützung der Zweisprachigkeit“ der Schüler/-innen sei. L5 berichtete, dass die Schüler/-innen trotz der Arbeitsanweisung den gesamten Text abzuschreiben, nur die korrigierten einzelnen Wörter aufschreiben wurden. L4 und L6 berichteten über ähnliche Erfahrungen.

Als sich die Diskussion spezifisch über die Aufhebung dieses Nachteils entwickelte, mussten den Lehrkräften die anderen Schwächen der Aufgabenstellung erklärt werden. Sie wurden darauf aufmerksam gemacht, dass die Aufgabe nicht mehr auf „Tippfehler“ basiert. Zu dieser Erklärung gehörte auch der Hinweis, dass die eingebauten Fehler bewusst gesteuert werden müssen, d.h. in eine Aufgabe dieser Art sollten Rechtschreib-, Tempus-, Kasus- und Wortstellungsfehler mit eingebracht werden. Dass es schwer realisierbar ist, in einem Gedicht syntaktische bzw. morphologische Fehler einzubauen, wurde den Lehrkräften auch dargelegt.

Zugleich warf L5 die Frage auf, weshalb in dieser Teilaufgabe der deutsche Text vorkommt. Zusätzlich fragte L4 nach dem Sinn dieser Teilaufgabe. Es folgte diesbezüglich eine lebhafte Diskussion der verschiedensten Auffassungen. L2 und L6 meinten, dass es wichtig sei, die Sprachkompetenz der Schüler/-innen zugleich in Türkisch und Deutsch zu prüfen. Für L4 lag der Schwerpunkt wegen des zweisprachigen Lebenskontextes der Schüler/-innen auf den Übersetzungen.

Am Ende dieser Diskussion kamen die Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass die Parallelarbeit keine Frage beinhalten sollte, die sich auf die deutsche Sprache bezieht. Der Umfang einer einzigen Aufgabe würde höchstens einen oberflächlichen Eindruck über die Deutschkenntnisse der Schüler/-innen geben. Ob die Kenntnisse der deutschen Sprache zusätzlich mit einer anderen Arbeit bzw. mit einem Test für Vergleichszwecke erhoben werden sollten, sollte überlegt werden. Die Vorlage für die Aufgabenstellung sollte zunächst aus einem Text mit gesteuerten Sprachfehlern bestehen, die nur die Bereiche der türkischen Sprache abdecken.

Bei der dritten Teilaufgabe, die die Schüler/-innen mit einem Bild zu eigener Textproduktion anleiten sollte, waren die Lehrkräfte einer Meinung: Solche Aufgaben seien grundsätzlich „gut“, weil damit die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen in allen Teilbereichen zu erfassen seien.

Die ursprüngliche Vorlage der Aufgabe bestand aus einem Bild, worauf ein Pärchen abgebildet war. Zusätzlich zu der Aufgabenstellung „Schreibe eine Geschichte zu diesem Bild“ waren fünf Hilfsfragen vorhanden. Da die Schüler/-innen dazu tendieren könnten, anstelle

eines erzählenden Textes nur die einzelnen Fragen zu beantworten, modifizierten wir die Form der Hilfestellung. Der Inhalt der Fragen mit den Merkmalen eines Erzähltextes kombiniert und als Stichwörter um das Bild herum beigelegt (s. Anhang 6, Frage 3).

L6 war der einzige Lehrer, der keine Schwierigkeiten mit der Fragestellung in seiner Gruppe hatte. Obwohl das Frageformat anders als gewohnt war, seien die um das Bild herum platzierten Begriffe den Lernenden geläufig, somit brauche er keine zusätzlichen Erklärungen geben und wurde bezüglich der Aufgabe nicht mit Schülerfragen konfrontiert.

L4 berichtete, dass die Schüler/-innen in seiner Lerngruppe mit der Aufgabe überfordert waren. L1 und L5 schlossen sich ihm an und begründeten die erwähnte Überforderung mit der „ungewöhnlichen“ (L1), „andersartigen“ (L5) Hilfestellung. Die Schüler/-innen in der Lerngruppe von L1 beispielsweise haben die um das Bild herum platzierten Wörter „überhaupt nicht verstanden“. L4 berichtete, ihre Schüler/-innen hatten, obwohl die Bedeutung der Wörter bekannt war, keinen Gebrauch von dieser Hilfestellung gemacht. Daraufhin las L2 die fünf Hilfsfragen, die er ursprünglich für die Aufgabestellung vorgesehen hatte, vor und empfahl, die Hilfestellung in Frageform beizubehalten. An dieser Stelle haben wir den Nachteil der Hilfestellung dargelegt. Unsere Bedenken wurden von L5 und L6 bestätigt. Sie hatten bereits mit ihren Schüler/-innen die Erfahrung gemacht, dass sie durch Fragen dieser Art keine „Geschichte“ schreiben konnten, sondern versuchten, die Fragen der Reihe nach zu beantworten.

Weitere Stellungenahmen zu der dritten Aufgabenstellung kamen von L4. Er bemängelte die Bildqualität und meinte, dass die Schüler/-innen die Gesichtsausdrücke nicht erkennen konnten und deshalb eine wichtige Anregung für ihrer „Geschichte“ fehlte. Diesbezüglich wurde festgehalten, dass für solche Aufgaben die Bildqualität von großer Bedeutung ist.

Die Lehrkräfte waren sich einig, dass die „Parallelarbeit“ eine offene Aufgabe im Bereich der Textproduktion beinhaltet sollte. Einstimmig wurde auch festgehalten, dass die Textproduktion fördernde Aufgaben, Impulse enthalten sollten. Zunächst war eine Bildvorlage der einzige Impuls der für sie zur Debatte stand. Folglich versuchten sie eine geeignete Form für die Hilfestellung zu finden. Dies führte durch die aufgetretenen Schwierigkeiten zu einer unergiebigen Diskussion. Hier wurde ihnen vorgeschlagen, die Schüler/-innen einen Text produzieren zu lassen, in dem die Aufgabenvorlage die Anfangs- und eventuell Satzsätze des Textes als Impuls beinhaltet. Dieser Vorschlag wurde einstimmig angenommen.

Diskussionen im Bereich des „Leseverstehens“

Bei der Erprobungsfassung der Parallelarbeit wurde die Aufgabe, die auf das Leseverstehen bezogen war, außer Acht gelassen. Zunächst wurde den Lehrkräften erklärt, weshalb die Aufgabe unberücksichtigt blieb. Hierbei standen primär die Länge des ausgesuchten Textes, dessen Inhalt und die Sprache im Vordergrund. Die kritische Betrachtung des Textes und die dazu gehörenden Fragestellungen wurden mit der Definition der Lesekompetenz in Zusammenhang gebracht. Dabei waren die Lehrkräfte größtenteils auf den Inhalt eines Textes kon-

zentriert und äußerten sich über das allgemeine Textverständnis. L1 und L6 brachten weitere Aspekte in die Diskussion, wie Eigenschaften von Texten und eigenes Urteil der Schüler/-innen über das gelesene Material.

An dieser Stelle wurde den Lehrkräften vermittelt, wie Lesekompetenz im Rahmen von PISA definiert wird (vgl. PISA 2000, s.70ff).

Nachdem über die verschiedenen Texttypen, über Situationen, in denen der Text gelesen wird, und die Aufgabenformen zur Lesekompetenz diskutiert wurde, entschied die Gruppe, keine Fragen im Bereich des Leseverstehens in die Parallelarbeit aufzunehmen. Entscheidend war hierbei, dass die Aufgabe des Leseverstehens den zeitlichen Rahmen des Tests sprengen würde.

Das Anspruchsniveau und Kriterien der begleitenden Beurteilungsverfahren

Die Lehrkräfte haben entsprechend einer Vereinbarung in der vorherigen Sitzung die unkorrigierten Schülerarbeiten mitgebracht. Nun sollten sie eine nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Arbeit korrigieren, benoten und die erteilte Note begründen. Dieses Verfahren sollte den Vergleich und den Anhaltspunkt zur Diskussion über die Bewertungsmaßstäbe ermöglichen und das Korrekturverfahren einleiten. Die Korrektur der Schülerarbeit bewältigten die Lehrkräfte räumlich von einander getrennt.

Anschließend wurden die Korrekturergebnisse der einzelnen Lehrer in eine Tabelle auf der Tafel zur weiteren Diskussion eingetragen.

| Lehrer | Note | Gesamtzahl der Fehler |
|---------------|-------------|------------------------------|
| L1 | 3- | 41 |
| L2 | 4 | 70 |
| L4 | 3- | 38 |
| L5 | 4 | 35 |
| L6 | 2+ | 37 |

Textlänge: 335 Wörter

Abbildung 17: Das Ergebnis des Korrekturverfahrens

Die unterschiedliche Bewertung für die gleiche Schülerarbeit zeigte, dass die einzelnen Ergebnisse bezüglich der Notenvergabe und der Gesamtfehleranzahl stark variierten. Diese Abweichungen wurden zum Anlass genommen, die Wichtigkeit der Korrekturvereinbarungen für die Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen bzw. der Leistungsbewertungen unter

den Lehrkräften zu betonen.

Die Rolle der reflektierten Leistungsanforderungen und die Beurteilungsmaßstäbe für die Sicherung der fachlichen Standards wurden dadurch sichtbar. Es wurde erneut betont, dass letztendlich die Ergebnisse der Klassenarbeiten (Output) Daten für die Weiterentwicklung und Modifizierung des Unterrichts (Prozess) liefern sollten.

Im nächsten Schritt wurden die Lehrkräfte gebeten, die Korrekturzeichen darzustellen, die sie zur Kennzeichnung der Art sprachlicher Verstöße benutzt haben.

L1 und L6 markierten die Fehler durch Unterstreichungen und benutzten die Korrekturzeichen, die im „Lehrplan für Türkisch“ empfohlen sind:

- W** Wortfehler; falsche Wortwahl
- A** Ausdrucksfehler (mehrere Wörter betroffen)
- Gr** Grammatikfehler (T Tempusfehler/ Sb Satzbaufehler/ Ststellungsfehler, falsche Satzstellung)
- R** Rechtschreibfehler
- Z** Zeichensetzungsfehler
- (...)** überflüssig
- √** fehlt

L4 hat die selben Korrekturzeichen wie L1 und L6 angewendet, hatte aber zusätzlich die Fehler im Text korrigiert. L2 unterstrich im Schülertext die fehlerhaften Stellen, ohne die Art der Fehler zu vermerken. Er markierte nur die Fehleranzahl mit senkrechten Strichen zeilenweise am Heftrand.

L5 hat auch die sprachlichen Verstöße in der Schülerarbeit durch Unterstreichungen der Fehler gekennzeichnet und benutzte ein selbstentwickeltes Korrekturzeichensystem:

- | | |
|---|-----------------|
| ▲ ein Buchstabe zuviel | ○ falsches Wort |
| ▼ ein Buchstabe zuwenig | - Wort fehlt |
| x falscher Buchstabe (x Wiederholungsfehler) | ~~ Abkürzung |
| b Großschreibung (falsch) (b Wiederholungsfehler) | falsche Endung |
| ? Ausdrucksfehler | |

Alle Lehrkräfte fanden die eigenen Korrekturzeichen des Lehrers (L5) unpraktisch und nicht nachvollziehbar.

Um die Fehlerkategorien und die anzuwendenden Korrekturzeichen festzuhalten, haben die

Lehrkräfte nachgeprüft, in welche Bereiche die Fehler in den Schülertexten sich ansammeln. Dabei ergab sich für den Bereich Sprachrichtigkeit folgendes Bild:

| Fehlerbereich | Art der Fehler | Korrekturzeichen |
|--------------------------|--------------------------------------|------------------|
| Schreiben /Orthographie | Rechtschreibfehler | R |
| | Zeichensetzungsfehler | Z |
| Wortschatz | Wortfehler | W |
| Syntax | falsche Satzstellung | St |
| | Unvollständiger Satz | UVS |
| Morphologie | Numerus | N |
| | Tempus | T |
| | Nebensätze | NS |
| Ausdrucksvermögen | | |
| stilistischer Bereich | idiomatisch nicht korrekt | idiom. |
| idiomatischer Bereich | falsche Wortwahl | WW |
| | stilistisch nicht korrekt (Register) | Stil |
| | Satzbaufehler | Sb |
| | Ausdrucksfehler | A |

Anschließend wollten die Lehrkräfte festlegen, wie die einzelnen Aufgaben in der Parallelarbeit gewichtet und ausgewertet werden sollten. Für die ersten zwei Aufgaben (Wortschatz und Fehlererkennung) zogen sie das „Verpunktungsverfahren“ vor. Die Schülerleistungen für die dritte Teilaufgabe (Textproduktion) sollte jeweils für den inhaltlichen und sprachlichen Bereich untersucht und bewertet werden. Diese Aufgabe sollte 70 % der Gesamtnote ausmachen. Für die „Fehlererkennung“ wurden 20 % und für die „Wortschatz-Bildaufgabe“ 10 % der Punktzahl vorgesehen.

Für die Textproduktionsaufgabe waren die möglichen Fehlerbereiche bezüglich der sprachlichen Leistungen bereits festgelegt. Die Bewertung sollte in diesem Bereich durch die Ermittlung des Fehlerquotienten erfolgen. Für die Bewertung der sprachlichen Leistung wurde das Ausdrucksvermögen als ein weiteres Kriterium angenommen. Hierzu brauchten die Lehrkräfte Erläuterungen zu den Bewertungskriterien des Ausdrucksvermögens.

Ebenso benötigten sie Ansatzpunkte für die Bewertung der inhaltlichen Leistungen der Schülerarbeiten. Die Notwendigkeit der hierbei aufgeführten Erläuterungen waren in der „Korrekturphase“ der Tagung abzuschätzen. Als die Lehrkräfte einzeln über ihre Korrekturverfahren berichteten, war festzustellen, dass ihre Korrektur hauptsächlich nach der Sprachrichtigkeit erfolgt. Das Ausdrucksvermögen der Schüler war ohne Kriterien-Nennung, grob

Anschließend wurden die Kriterien für die inhaltlichen Leistungen bzw. für das Ausdrucksvermögen für die Parallelarbeit mit Hilfe einer Tabelle erstellt. Das Ergebnis ergab folgendes Bild:

| S p r a c h e | | I n h a l t | |
|--|--|--|--|
| a) Korrektheit b) Ausdrucksvermögen | | a) Kreativität b) Textsortenkonformität | |
| Korrektheit FQ = $\frac{\text{Anzahl der Wörter}}{\text{Anzahl der Fehler}}$ | Ausdrucksvermögen <ul style="list-style-type: none"> • umfassender Wortschatz • Abwechslung im Satzbau • Satzverknüpfung • Prägnanz/ Redundanz • Stillebene <u>Max. 10 Punkte</u> | Kreativität <ul style="list-style-type: none"> • Reichhaltigkeit der Ideen • Harmonie der Ideen • Originalität (≠ Klischee) <u>Max. 10 Punkte</u> | Textsortenkonformität <ul style="list-style-type: none"> • Ordentlicher Anfang • Ordentlicher Abschluss • Einheitliche Erzählungsstrategie • Entwicklung/ Entfaltung (Spannung) • Phasen/ Erzählschritte • Glaubhaftigkeit / Kontext • Tempus <u>Max. 10 Punkte</u> |

Es wurde vereinbart, dass die Lehrkräfte beim nächsten Treffen das Korrekturverfahren üben/ anwenden, indem sie die Schülerarbeiten (Erprobungsfassung) nach Korrekturbogen bearbeiten.

7.2.4 IV. Sitzung

Die vierte Sitzung diente der Zusammenfassung, Wiederholung und Vertiefung der

Inhalte der vorausgegangenen Workshops. Es sollte auch sichergestellt werden, dass keine Missverständnisse bzw. Vorbehalte im Hinblick auf die Struktur und Anforderungen der Parallelarbeit bestanden. Das endgültige Korrekturverfahren sollte in dieser Sitzung eine feste Gestalt annehmen und anhand der festgelegten Beurteilungskriterien geübt werden.

Folglich orientierte sich die Beobachtungsaufgabe an der Ergebnissicherung. Weiterhin sollte das Verhalten der Lehrkräfte während der Korrekturübung festgehalten werden. Auch waren die Einstellungen der Lehrkräfte zu der bevorstehenden Parallelarbeit von großem Interesse.

Die Lehrkräfte L7 und L8, die aus organisatorischen Gründen an den früheren Workshops nicht teilnehmen konnten, waren zum ersten Mal anwesend. Ihre Anwesenheit wurde dazu genutzt, die Wiederholungsphase einzuleiten. Die Lehrkräfte legten abwechselnd und einander ergänzend ihrer bisherige Vorgehensweise und die Ergebnisse dar. L7 und L8 bezogen in diesem Gespräch jeweils aus ihrer Sicht Stellung und stellten weiterführende Fragen. Die Vertiefungsarbeit erfolgte im Bereich der Methoden zur Selbstevaluation. In diesem Zusammenhang wurde den Lehrkräften mitgeteilt, dass im Rahmen der Studie eine schriftliche Befragung der Schüler/-innen und Interviews mit ihnen (den Lehrkräften) vorgesehen sind. Dieses Vorhaben fand Zustimmung.

Das Interesse von L7 und L8 für die ausgewählten Prüfungsbereiche verschaffte einen Übergang zur Überprüfung der Struktur und Aufgabestellungen der Parallelarbeit. Für die Sitzung wurde im Voraus vom mir ein Musterbeispiel für die Parallelarbeit erstellt worden. Es bestand aus Aufgabenarten in der vereinbarten Struktur. Anhand der konkreten Aufgabenstellung konnten auch mögliche Uneinigkeiten ausgeräumt werden.

Zunächst erinnerten sich die Lehrkräfte, dass die erste Aufgabe auf den Wortschatz und die Wortarten ausgerichtet sein sollte. Anschließend wurde den Lehrkräften ein Bild vorgelegt und sie wurden aufgefordert, innerhalb von 10 Minuten die passenden Wörter zum Bild, getrennt nach Substantiven, Verben und Adjektiven aufzulisten. Die Anzahl der gelisteten Wörter variierte je nach Lehrer innerhalb der Wortarten zwischen 13 und 27. Die Fragestellung fand bei den Lehrkräften Zustimmung.

Es kam auch rasch zu einer Einigung über die Bewertung der Aufgabe. Die Schüler/-innen sollten für die drei Kategorien jeweils maximal zehn Punkte bekommen. Nach dem zehnten Wort sollten die Schüler/-innen mit Zusatzpunkten belohnt werden. Hierbei sollten die sogenannten „Bonuspunkte“ für alle drei Kategorien zusammen maximal auf zehn Punkte begrenzt werden. Weiterhin entschieden die Lehrkräfte, die möglichen Rechtschreibfehler in ihrer Bewertung nicht zu berücksichtigen um ausschließlich den Wortschatz zu testen.

Bei der zweiten Aufgabe ging es um einen persönlichen Brief mit gesteuerten Verstößen gegen die Normen sprachlicher Korrektheit. Den Lehrkräften wurde erklärt, dass der Brief

insgesamt 20 Fehler aufwies. Danach wurden die Lehrkräfte gebeten, den Text zu lesen, die Fehler zu unterstreichen und zu korrigieren. Nachdem die Lehrkräfte alle Fehler kenntlich gemacht und korrigiert hatten, stellte die Gruppe fest, dass die Aufgabe in ihrem Anforderungsniveau dem der 10. Klasse entsprach. Die Aufgabe fand L6 besonders gut, weil er davon ausging, dass die Schüler/-innen nach zehn Jahren Türkischunterricht in der Lage sein sollten, ihre eigenen Texte bezüglich der Fehler zu überprüfen bzw. zu überarbeiten.

Ferner wurden die Lehrkräfte darauf aufmerksam gemacht, dass die 20 gesteuerten Fehler im Text nach vier Kategorien zu ordnen waren. Im Text wurden bewusst jeweils fünf Rechtschreib-, Morphologie-, Syntax- und Ausdrucksfehler eingebettet. Die untergeordneten Fehlerkategorien bei der Aufgabe sollten den Lehrern dazu dienen, die Schwächen bzw. Stärken der Schüler/-innen festzustellen. Die Aufgabe bereitete den Lehrkräften in dieser Hinsicht gewisse Schwierigkeiten. Insbesondere zwischen den syntaktischen und morphologischen Fehlern zu unterscheiden, fiel ihnen schwer. Die Probleme in diesem Bereich könnten mit dem agglutinierenden Aufbau der türkische Sprache erklärt werden. Die Lehrkräfte entschieden, diese Aufgabe - genau wie die erste - mit maximal 40 Punkten zu bewerten.

Für die dritte Teilaufgabe wurden den Lehrkräften exemplarisch Anfangssätze eines Erzähltextes mit dem Hinweis vorgelegt, dass der Text zu Ende geschrieben werden sollte. Bezüglich der Aufgabestellung gab es auch hierbei keine Vorbehalte. L2 stellte die Frage, wie die Korrektur bzw. Benotung der Aufgabe durchgeführt werden sollte. Somit führten die Lehrkräfte eine selbstgesteuerte Diskussion über die Problematik der Aufsatzbeurteilung. Dabei griffen sie auf die in der vorausgegangenen Sitzung erarbeiteten Kriterien der Beurteilung zurück. Dennoch fanden sie die Gestaltung einer einheitlichen Bewertungspraxis nicht einfach. Insbesondere schien den Lehrkräften, wegen der Subjektivelemente die Vergleichbarkeit der Zensuren zwischen den Lerngruppen sicherzustellen kompliziert.

An dieser Stelle wurde den Lehrkräften vorgeschlagen, die entsprechenden Fragen mittels einer Schülerarbeit zu konkretisieren. Für diese Übungsphase wurde im Voraus eine der Schülerarbeiten aus der „Probefassung der Parallelarbeit“ vervielfältigt. Hier sollte auch der vorläufige Korrekturbogen, der ohne die Beteiligung der Lehrkräfte erstellt worden war, zur Anwendung kommen. Dieser wurde in Übereinstimmung mit den von den Lehrern in der vorausgegangenen Sitzung erarbeiteten Kriterien entworfen.

Bei der Einführung der Übungsphase wurde den Lehrkräften mitgeteilt, dass die Beurteilung und die Benotung der Schülerleistungen bei der Textaufgabe durch Berücksichtigung eines Grundmusters fachlich fundiert und praktikabel durchgeführt werden könnte. Das dargestellte Grundmuster bestand aus den Bereichen:

- a) sprachliche Korrektheit
- b) Inhalt,
- c) Aufbau
- d) Stil und Sprache (Ausdrucksvermögen)

Betont wurde auch, dass für die genannten Bereiche Kriterien benötigt werden. Mit der Anwendung eines Korrekturbogens, der als ein Kriterienkatalog betrachtet werden sollte, könnte die Übereinstimmung bei der Beurteilung erhöht werden.

Den Lehrkräften wurde zuerst der Korrekturbogen für die formale Sprachkorrektheit vorgestellt. Der Bogen beinhaltet folgende sprachliche Verstöße und Korrekturzeichen:

- W Wortfehler
- A Ausdrucksfehler
- St falsche Satzstellung
- UvS unvollständiger Satz
- T Tempusfehler
- St Satzbaufehler
- (...) überflüssig
- R/Z Rechtschreibfehler /Fehler der Zeichensetzung
- Gr Grammatikfehler

Um die formale „Richtigkeit“ der Schülertexte einschätzen zu können, sollten die Anzahl der sprachlichen Verstöße sowie die Textlänge (Gesamtzahl der geschriebenen Wörter) in den Bogen eingetragen werden. Die Errechnung eines Fehlerquotienten wurde für die Vergleiche der Gruppenleistungen mit eingeplant. Bei der Analyse in diesem Teil des Korrekturbogens haben die Lehrkräfte Beispiele für die Fehlerarten gegeben und die ausgewählten Kriterien als „sinnvoll“ bezeichnet.

Der zweite Diskussionspunkt bezog sich auf die Untersuchung der Sprach- und Stilebene der Schülerarbeiten. Damit ist allgemein Abwechslungsgrad, Anschaulichkeit, Treff- und Gewandtheit der sprachliche Darstellung gemeint. Die Lehrkräfte kennzeichneten die Beachtung von Stil und Sprachebene mit dem Begriff „Ausdrucksvermögen“. Sie waren der Meinung, die Ausdrucks- und Wortwahlfehler sollten in diesen Bereich einfließen (L1, L3, L6). Diese Annahme der Lehrkräfte war zwar richtig, orientiert sich aber viel zu sehr an Fehlleistungen der Schüler/-innen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig daran zu erinnern, dass keine der Lehrkräfte in der vorherigen Sitzung bei Korrekturen bezüglich sprachlichen Ausdrucksvermögens oder sprachlicher Mängel, die inhaltlich/gedanklichen Leistungen mit Kommentaren versehen hat. Ähnlich wurden hierbei Bemerkungen zu positiven Leistungen vermisst. Aus diesem Grund wurde die obige Annahme der Lehrkräfte ergänzt. Durch Beispiele wurde erklärt, dass die Bewertung über die formalen Richtigkeit der Wortwahl bzw. des Ausdrucks hinaus geht. Dies bedeutet, das „Ausdrucksvermögen“ der Schüler/-innen sollte anhand des lexikalischen, grammatischen sowie des phraseologischen Sprachgebrauchs untersucht werden.

Auch was Wortwahl bzw. aktiven Wortschatz betrifft, muss Reichhaltigkeit und Differenziertheit des Vokabulars, Ökonomie und Treffsicherheit des Ausdrucks, Kenntnis des Funktionswortschatzes beurteilt werden. Der Gebrauch der grammatischen Ausdrucksmittel sollte im Sinne der Satzbaupläne bei den Korrekturen beachtet werden. Hierbei wurden Klarheit, Komplexität und Variation des Satzbaus sowie die sprachliche Verknüpfung der Sätze zu einem Text als die zu untersuchenden Merkmale gekennzeichnet.

Bei der Einschätzung des sprachlichen Ausdrucksvermögens wurde auch eine Beurteilung der Anwendung von Idiomatik, Redewendungen und Wortspiele sowie die Übereinstimmung des Inhalts mit dem Stil vereinbart. Daher wurden die folgenden Merkmale auf dem Korrekturbogen aufgelistet.

- differenzierte Wortauswahl,
- weniger Wortwiederholungen,
- genaueren Ausdruck,
- Verknüpfung der Sätze zum Text,
- differenzierter Satzbau bzw.
- Abwechslung in den Satzbauplänen,
- Anwendung von Idiomatik und Redewendungen

Sie sollten jeweils auf einer Skala von eins bis fünf Punkte bewertet werden, wobei eine „1“ mäßige Leistungen darstellen sollte.

Die Bewertung der Inhalte und des Aufbaus des Schülertextes sollte auf Originalität und Stimmigkeit der entwickelten Ideen ausgerichtet sein. Der Aufbau des Textes könnte durch Unterteilung in Analyseeinheiten erfolgen. Zum Beispiel könnten für die Einleitung, Hauptteil und Schluss die entsprechenden Kriterien ausgewählt werden. Da es sich bei der Aufgabestellung um einen Erzähltext handelt, sollte auch die Stimmigkeit der Abfolge und der Zusammenhang der Geschehnisse und Handlungen bewertet werden. Vor diesem Hintergrund wurden den Lehrkräften für die Bewertung des Inhalts und des Aufbaus der Textarbeiten von mir folgenden Kriterien vorgeschlagen:

- gelungener Erzähleinstieg
- geordneter Ausstieg aus der Erzählung
- Erzählentwicklung
- Erzählstrategie
- Erzählschritte
- Beibehaltung der Erzählperspektive
- Originalität der Einfälle

Was unter diesen Kriterien zu verstehen ist, wurde in der Gruppe diskutiert und mit zahlreichen Beispielen verdeutlicht. Auch hierbei sollten die Schülertexte nach den ausgewählten Merkmalen untersucht und auf einer Skala von eins bis fünf bewertet werden, wobei eine „1“ mäßige Leistungen darstellt. Die Lehrkräfte wurden darauf aufmerksam gemacht, dass es hier in Wirklichkeit um ganzheitliche Leistungsbeurteilung und keine exakt messbaren Teil-

leistungen geht. Mit Hilfe der ausgewählten Kriterien sollten Schätzgrößen geschaffen werden, um einen einheitlichen, differenzierten Gesamteindruck zu gewinnen.

Übungsphase

Die Korrekturübungen erfolgten in zwei Phasen:

- gemeinsame Korrektur
- Einzelkorrektur mit Vergleich der Ergebnisse

Um den Zeitaufwand für die Übung zu beschränken, wurde für die gemeinsame Korrektur ein relativ kurzer Schülertext (104 Wörter) ausgewählt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Schülerarbeit ohne Korrekturhaltung still zu lesen. Sie sollten für die innere Qualitäten der Schülertexte sensibilisiert werden. Beim ersten Durchgang sollten die Teilnehmer/-innen die Mitteilungen des Schülers als interessierter Leser spartanisch entdecken, und das möglichst frei von der Fehlerhaftigkeit der äußeren Form des Textes.

Nach dem Einlesen des Textes sollten die Lehrkräfte ihre Eindrücke im Sinne der vorgeschlagenen Kriterien für „Inhalt und Erzähltechniken“ sowie der Kriterien für „Stil und Sprache“ auf einer Skala von eins bis fünf wiedergeben.

Überwiegend sind die Bewertungen der Lehrkräfte gleichmäßig und homogen ausgefallen (s. Abbildung 18 und Abbildung 19). Die höchste Differenz (2 Punkte) lag lediglich zwischen L2 und L8, wobei L2 in der Gruppe als Hoch- und L8 als Niedrig-Bewerter bezeichnet worden sind.

| Inhalt und Erzähltechnik | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Gelungener Erzähleinstieg (Einführung der Personen der Handlung, des Ortes, der Zeit usw.) | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Geordneter Ausstieg aus der Erzählung (Gestaltung des Schlusses) | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Erzählentwicklung, Erzählstrategie (z. B. Steigerung zum Höhepunkt) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2-3 | 3 | 2 |
| Erzählschritte, Strukturierung des Geschehens | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Einheitlichkeit der Erzählperspektive | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Originalität der Einfälle | 2 | 2 | 1-2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |

Abbildung 18: Korrekturübung Phase 1/a

| Ausdrucksvermögen | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Differenzierter Wortschatz, wenig Wortwiederholungen | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Treffende Wortwahl, genauer Ausdruck | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Verknüpfung der Sätze zum Text | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Differenzierter Satzbau, Abwechslung in den Satzbauplänen | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Idiomatik, Redewendungen, Vermeidung von „Germanismen“ | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Beachtung der Stilebene | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |

Abbildung 19: Korrekturübung Phase 1/b

Nach diesem Vorgang wurde die Schülerarbeit Satz für Satz von L2 vorgelesen und gemeinsam auf die formale Sprachrichtigkeit untersucht. Die Fehler im Schülertext wurden durch Unterstreichung gekennzeichnet, die Art des Fehlers wurde am Rand mit den vereinbarten Korrekturzeichen vermerkt. Dabei konnten sich die Lehrkräfte meist ohne Meinungsverschiedenheit auf die Art des Fehlers einigen. Die Unstimmigkeiten bezogen sich auf die Präzisierung der grammatischen Fehlerart.

Die Lehrkräfte bewerteten bei ihrer gemeinsamen Korrektur die Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler als eine halbe Fehlereinheit. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit (allgemein: Grammatikfehler) und Fehler im semantischen Bereich (Wort- und Ausdrucksfehler) galten als ganze Fehlereinheit. Es wurde vereinbart, diese Wertung bei der Korrektur der Aufgabe beizubehalten. Außerdem sollten Wiederholungsfehler, die in einer Arbeit auftraten, nur gekennzeichnet, aber nicht erneut bewertet werden.

Bei dieser Aufgabe wurde die Erteilung von zwei Noten, wie es bei den „Feststellungsprüfungen“ üblich ist, mit jeweils einer Note für die inhaltlichen und sprachlichen Leistungen als überflüssig angesehen. Auf der Grundlage der vereinbarten Kriterien bzw. des Korrekturkatalogs sollte für die Aufgabe eine Gesamtbeurteilung erfolgen.

Die ganzheitliche Bewertung der Schülerarbeit erfolgte nach kurzer Diskussion und Begründung gemeinsam. Schilderung der Ereignisse in kurzen Sätzen hintereinander, Unsicherheiten mit den Satzverknüpfungen, fehlende Überschrift sowie ein Durcheinander im Tempusgebrauch gehörten zu den genannten Mängeln des Schülertextes. Insgesamt wurde die Arbeit als „gedanklich dürrig“ bezeichnet. Auf Grund ihrer Lückenhaftigkeit, Grobheit und des Mangels an Beherrschung der Erzähltechnik sowie ihrer Behaftung mit sprachlichen Fehler wurden sie insgesamt mit einer „fünf plus“ (mangelhaft) bewertet.

Schwächen des korrigierten Schülertextes wurde Gegenstand einer neuen Diskussion. Dabei stellte sich die Frage nach den Handlungskonsequenzen für die Unterrichtsgestaltung aus den Evaluationsergebnissen. Es wurde angenommen, dass die Schülerarbeiten innerhalb einer Klasse überwiegend ähnliche Defizite wie die nachgesehene Arbeit aufweisen

würden. Einstimmig sagten die Lehrkräfte aus, in so einem Fall könne das Ergebnis nicht als „Unterrichtserfolg“ gelten. Anschließend haben sie sich mit den möglichen Ursachen dieses hypothetischen nicht zufriedenstellenden, Ergebnisses auseinandergesetzt. L4 und L7 begründeten das Ergebnis mit den Eingangsvoraussetzungen der Schüler/-innen. Für L5 lagen die Ursachen in den Rahmenbedingungen und in der Organisation des Türkischunterrichts. L6 stellte den Unterricht als solchen in den Mittelpunkt der Diskussion. Daher wurde hinterfragt, ob die Schüler/-innen

- im Unterricht genügend narrative Texte gelesen haben;
- mit dieser Schreibform vertraut sind bzw. genügend Gelegenheit im Unterricht hatten, einen Erzähltext selbst zu schreiben;
- ausführliche Rückmeldungen über ihre schriftliche Leistungen bekommen haben;
- mit den Arbeitstechniken vertraut sind, wie eigene Texte überprüft werden.

Anhand der obigen Leitfragen wurde über den Stellenwert des freien und kreativen Schreibens im Türkischunterricht, über Übungsformen im Aufsatzunterricht sowie über die Funktion und Gestaltung des Grammatikunterrichts gesprochen.

Die Lösungsanalyse erfolgte durch die Teilnehmer in Form eines Erfahrungsaustausches. Leitgedanken des Gesprächs reichten von Aufgaben des Türkischunterrichts über Vorschläge für Arbeitstechniken bzw. Schreibübungen bis hin zu Klagen über die fehlende Schreibmotivation der Lernenden.

Das entscheidende bei diesem Gespräch war, dass die Lehrkräfte anhand des korrigierten Schülertextes ihren Unterricht reflektierten und Selbstkritik übten. Hierbei wurde teilweise offengelegt, dass im Türkischunterricht überwiegend der mündliche Sprachgebrauch gefördert wird (L2, L3, L4, L8). Dies wurde mit sehr heterogenen Lerngruppen und mangelhafter Schreibmotivation der Schüler/-innen begründet. Erwähnt wurde auch, dass die Anforderungen an Hauptschüler/-innen weniger umfangreich seien (L2, L3).

An den Beiträgen wurde deutlich, dass in allen Lerngruppen zwar fiktionale und nicht fiktionale Texte gelesen werden, es aber in erste Linie dabei um allgemeines Textverständnis geht. Von den Lehrkräfte eingebrachte Beispiele lassen daraufschließen, dass für die Mehrheit der Lerngruppen die Textrezeption verknüpft mit der mündlichen Kommunikation im Vordergrund stehen (L2, L3, L4, L5, L8). In allen Lerngruppen wird auch sinnerfassendes Lesen und Informationsentnahme mit Fragen, die schriftlich bearbeitet werden müssen, unterstützt. Zu den schriftlichen Übungen gehören auch schriftliche Stellungnahmen zu Aussagen bzw. Äußerungen des jeweiligen Textes (L1, L5, L6, L7). Bei der Diskussion haben L1, L6 und L7 auch die Analyse der Form eines gelesenen Textes angesprochen. Für diese Lehrkräfte war Text- bzw. Sprachanalyse ein wichtiger Arbeitsbereich in ihrem Unterricht.

Die Äußerungen der Lehrkräfte wiesen daraufhin, dass textgebundenes Sprechen gefolgt von textgebundenem Schreiben die Schwerpunkte des Türkischunterrichts bilden, während offenen Aufgaben und kreativen Schreibübungen weniger Platz eingeräumt wird.

Insgesamt erweckten diese Gespräche den Eindruck, dass die Lehrkräfte die unterschiedlichste Gewichtung auf die eigene Textproduktion im Türkischunterricht legen. Darüber hinaus deuten die ausgewählten Beispiele aus der Unterrichtspraxis auf eine starke Trennung zwischen den Lernbereichen, was insbesondere für den „Grammatikunterricht“ gilt.

Nachdem der organisatorische Ablauf der Parallelarbeit geklärt war, wurde vereinbart, die Schüler/-innen im Vorfeld dieser Vergleichsarbeit über den Ablauf und über die Aufgabentypen zu informieren. Es wurde den Lehrkräften vorgeschlagen, die bei der Sitzung vorgekommenen Fragen als Übungsstoff zu nehmen. Anschließend wurde darauf hingewiesen, dass die Parallelarbeit auf einen Erkenntnisgewinn zielt, um Anregungen sowie Verbesserungsmöglichkeiten für den Türkischunterricht zu erhalten.

Wie bereits erwähnt, folgte anschließend das Umsetzen der einzelnen Korrekturen. Bei der Übung bekamen die Lehrkräfte einen neuen Schülertext zur Korrektur und Benotung. Nachdem die Lehrkräfte die Arbeit korrigiert hatten, stellten sie die Ergebnisse ihrer Korrekturen im Einzelnen dar. Es folgte eine Darstellung der erteilten Zensuren des Schüleraufsatzes.

Auch bei diesem Korrekturgang zeigten sich bei den Bewertungen der Lehrkräfte bezüglich Inhalt-, Erzähltechnik und Ausdrucksvermögen des Schülers für manche Merkmale geringe Abweichungen (Abbildung 20 und Abbildung 21).

| Inhalt und Erzähltechnik | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Gelungener Erzähleinstieg (Einführung der Personen der Handlung, des Ortes, der Zeit usw.) | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Geordneter Ausstieg aus der Erzählung (Gestaltung des Schlusses) | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Erzählentwicklung, Erzählstrategie (z. B. Steigerung zum Höhepunkt) | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Erzählschritte, Strukturierung des Geschehens | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Einheitlichkeit der Erzählperspektive | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Originalität der Einfälle | 2 | 2 | 1-2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |

Abbildung 20: Bewertung vom Inhalt und Erzähltechnik

| Ausdrucksvermögen | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Differenzierter Wortschatz, wenig Wortwiederholungen | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Treffende Wortwahl, genauer Ausdruck | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2-3 |
| Verknüpfung der Sätze zum Text | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3-4 | 3 |
| Differenzierter Satzbau, Abwechslung in den Satzbauplänen | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| Idiomatik, Redewendungen, Vermeidung von „Germanismen“ | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Beachtung der Stilebene | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Abbildung 21: Bewertung des Ausdrucksvermögens

Für die Gesamtbewertung des Aufsatzes erteilte die Hälfte der Lehrkräfte eine „3“ (befriedigend), die andere Hälfte eine „4“ (ausreichend), somit bewegte sich die Bewertungsbreite zwischen einer Zensur.

| Lehrkraft | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Note | 4+ | 3 | 3- | 3 | 4 | 4 | 3- | 4 |

Abbildung 22: Gesamtbewertung des Aufsatzes

Die Lehrkräfte, die diese Arbeit mit einer drei bewertet hatten, argumentierten, der Schüler beherrsche im allgemeinen die Aufsatztechnik (für erzählende Texte). Da sein Text eine eingeleitete und abgeschlossene Geschichte biete und eine Überschrift trage, könnten die sprachlichen Schwächen der Arbeit in Kauf genommen werden.

Die Lehrkräfte, die diese Arbeit mit einer vier bewerteten, bezeichneten die obigen Eigenschaften des Schülertextes als „positive Merkmale“. Dennoch fanden sie die Geschichte in der Entwicklung knapp und schlicht (L5, L6). Insbesondere wurde die abrupte Gestaltung des Schlusses angemerkt (L8, L6).

Am Ende der Sitzung brachten die Lehrkräfte zum Ausdruck, dass sie mit ihrer „eigenen Leistung“ im Hinblick auf das Korrekturverfahren „zufrieden“ sind. Dass die Bewertungsbreite durch ihre Korrekturvereinbarungen geringer geworden ist, wurde durch einen Vergleich zwischen den Korrekturen der vorangegangenen Sitzungen und in der aktuellen Sitzung begründet.

Die gemeinsame Korrekturübung schätzten sie besonders hoch, weil durch die ergänzenden Überlegungen bzw. den Gedankenaustausch untereinander die Anforderungshöhe der an die Schüler/-innen deutlicher gewährleistet war. Ferner hatten einige der Lehrkräfte (L1, L3, L8) den Eindruck, dass mit dem Kriterienkatalog die Arbeit schneller korrigiert wurde.

7.2.5 V. Sitzung

Die fünfte Sitzung, die sich hauptsächlich der Korrektur der Textaufgabe widmete, wurde aus pragmatischen Gründen einberufen. Da es sich bei den Korrekturen um eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte handelte, sollte für sie genügend Zeit für die Korrekturen geschaffen werden. Ferner war es auch unser Ziel dadurch alle korrigierten Arbeiten gleichzeitig und rechtzeitig für die Auswertungen zurückzubekommen. Für diese Sitzung waren aufgrund des anderen Charakters keine Beobachtungsaufgaben festgelegt.

Die Einführung erfolgte mit einer kurzen Wiederholung der Korrekturvereinbarungen. In dieser Hinsicht waren keine Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte zu beobachten. Anschließend wurden die codierten Korrekturbögen ausgeteilt. Die Lehrkräfte hatten für ihre Korrekturen insgesamt den Nachmittag und den darauf folgenden Arbeitstag zur Verfügung. Sie haben die Korrekturzeit individuell aufgeteilt, dabei waren sie auch räumlich von einander getrennt.

7.3 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung zusammengefasst und analysiert. Sie sind anhand der einzelnen Beobachtungsschwerpunkte in einer kurzen Diagnoseform geschildert, an die sich mögliche Begründungszusammenhänge anschließen.

Ziel dieser Gliederung ist es, dass Wichtigste für die Schlussdiskussion heraus zu kristallisieren. Dies bedeutet, dass ein Ausblick und eine Perspektive für die Weiterentwicklung des muttersprachlichen Türkischunterrichts aufgrund des mehrdimensionalen Aufbaus der Studie am Ende der Arbeit dargeboten werden. Somit werden zuvor die schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen vorgelegt und analysiert, um eine ganzheitliche Auseinandersetzung für weitere Vorschläge in der Zukunft zu ermöglichen.

Da der Verlauf der einzelnen Workshopsitzungen bereits ausführlich geschildert worden ist, wird an dieser Stelle bewusst auf genauere Situationsbeschreibungen verzichtet (s. Abschnitt 7.2, Verlauf der Workshop - Sitzungen, S. 109). Aufgrund des Zusammenhangs bzw. der Überschneidung der verschiedenen Bereiche der Qualitätsarbeit fließen einige Feststellungen aus den Lehrerinterviews in die Analyse ein.

7.3.1 Handlungsbereitschaft und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte

Bei dem ersten Workshop war festzustellen, dass die einzelnen Lehrkräfte in unterschiedlichem Umfang aktuelle Informationen zum Stand und zur Weiterentwicklung der schulischer Qualitätsarbeit des Landes Nordrhein-Westfalens verfügten.

„Qualitätsentwicklung“, „Qualitätssicherung“ und „Parallelarbeiten“ waren aber allen Lehrkräften geläufige Begriffe. Dennoch waren sie im Hinblick auf die Anforderungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein

Westfalen in der Qualitätsentwicklung an Schulen unterschiedlich informiert.

Zum einen könnte dies mit dem vielfältigen Entwicklungsstand der Qualitätsarbeit in verschiedenen Schulen erklärt werden. Zum anderen könnte dabei die Nicht-Betroffenheit der türkischen Lehrkräfte von den Qualitätsmaßnahmen eine Rolle gespielt haben. Denkbar ist aber auch, dass der unterschiedliche Informationsstand der Lehrkräfte mit der über mangelnden Integration im schulischen Leben zusammenhängt.

Die Lehrkräfte sind bei der Einführung überwiegend durch die Moderation, aber auch durch einen Informationsaustausch untereinander über die Meilensteine der Qualitätsmaßnahmen des Landes aufgeklärt worden. Der Erlass des Ministeriums aus Dezember 1998, in dem die „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele“ geregelt ist, wurde allen Teilnehmern ausgehändigt. Die verteilten Erlasse wurden von den Lehrkräften außerhalb der Sitzung aufmerksam gelesen und die Aufgabenbeispiele gründlich analysiert, was als Interesse an dem Untersuchungsvorhaben interpretiert werden kann.

In der kontrovers verlaufenden Diskussion zum Thema „Kriterien für guten Türkischunterricht“ wurde deutlich, dass neben dem Interesse an aktuellen Informationen zu der schulischen Qualitätsarbeit bzw. Unterrichtsentwicklung ein Wissensbedarf seitens der Lehrkräfte hinsichtlich Qualitätssicherung bzw. Evaluationsmethoden und Evaluationsinstrumente bestand. Dies ging über eine bloße Vermittlung von Grundlageninformationen hinaus.

Den Lehrkräften wurden im Laufe des Workshops auch Anregungen und praktische Tipps gegeben sowie Handwerkzeuge für die Evaluation der Unterrichtsergebnisse erklärt.

Die o. g. Feststellung des Weiter- bzw. Fortbildungsbedarfs ist nicht verwunderlich, zumal das deutsche Bildungssystem keine Tradition in der systematischen Auseinandersetzung mit der Frage der Unterrichtsqualität vorweist. Außerdem haben sich weder die deutschen noch die türkischen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung mit der Frage der „Schulqualität“ oder „Selbstevaluation“ auseinandergesetzt. Dazu kommt der Faktor „Stellenwert des Türkischunterrichts in der Stundentafel“. Daraus folgt der Status der türkischen Lehrkräfte im gesamten Bildungssystem und die mögliche Auswirkung auf den Informations- und Wissensstand der Lehrkräfte und damit verknüpft auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Auf die Ankündigung des Forschungsinteresses an einer differenzierten Leistungsmessung und der Bereitstellung der Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des Türkischunterrichts reagierten die Lehrkräfte unterschiedlich. Einige vermittelten ein sicheres Gefühl für die eigenen Leistungen (L1 und L6), andere schienen neugierig darauf zu erfahren, was die Schüler/-innen tatsächlich leisten (L2, L3, L7) und zwei Lehrkräften bezogen eine abwartende Haltung (L4, L5).

Alle Lehrkräfte haben sich zwar über ihre ungünstigen Arbeitsbedingungen kritisch geäußert, ihre Anmerkungen waren aber nicht als Widerstand oder Ablehnung der Zusammenarbeit einzustufen. Sie haben die Herausforderung in der Mehrheit ohne Vorbehalt angenommen. Besonders positiv beurteilten sie den pragmatischen Nutzen der Zusammenarbeit in Bezug

auf den Austausch von Ideen, Vorschlägen und Erfahrungen. Letztendlich würde das ihre alltägliche Belastung in der Schule verringern und den Schülern zugute kommen.

Während der Erhebung wurde deutlich, dass sich die Lehrkräfte eine engere Kooperation mit ihren Fachkollegen/-innen wünschten; sie schätzten den Nutzen eines kollegialen Austausches hoch ein. Beklagt wurde bei verschiedenen Anlässen in diesem Zusammenhang, dass die Organisationsstruktur des Türkischunterrichts sie von anderen Lehrkräften isoliert.

Zwei der Lehrkräfte (L4, L5) vertraten die Position, dass aufgrund der ungünstigen Rahmenbedingungen des Türkischunterrichts die Lehrer/-innen nicht von sich aus an ihrer Unterrichtsqualität viel ändern könnten. Sie schienen nicht wirklich davon überzeugt zu sein, dass ein reflektierendes Verfahren für ihre Arbeit nützlich sein könnte. Beide Lehrkräfte haben das Evaluationsvorhaben bzw. die Zusammenarbeit an sich am Anfang nicht abgelehnt, sind aber kurz vor der Schülererhebung aus den Workshops ausgeschieden.

Dabei muss zwischen den Verhaltensweisen von L4 und L5 unterschieden werden. L4 machte den Eindruck, dass er nicht mit dem Aufwand der Workshops sowie den weiteren Korrekturbelastungen gerechnet hatte, was eine Erklärung für seine eingeschränkte Einsatzbereitschaft sein könnte. Des weiteren war eine Beunruhigung wegen der vergleichenden Leistungsmessung nicht auszuschließen.

Dem gegenüber berichtete L5 öfter über seine „bitteren Erfahrungen“ im deutschen Schuldienst. Er gab deutlich seine Unzufriedenheit zu verstehen (s. Abschnitt 6.4.1.4, S.98). Außer seinen ungünstigen Arbeitsbedingungen brachte ihn die fehlende Anerkennung seitens der Schulbehörde und Schulverwaltung zu der Schlussfolgerung, dass der Türkischunterricht an deutschen Schulen unerwünscht sei. Aus diesem Grund war er misstrauisch. Als er in seiner Schule mit organisatorischen Schwierigkeiten hinsichtlich der Durchführung der Parallelarbeit konfrontiert wurde, sah er keinen Sinn mehr in seiner Anstrengung. In seinem Fall wäre es nicht falsch, über einen Motivationsverlust, wenn nicht über eine Resignation zu reden. Am Beispiel von L5 wird die entscheidende Rolle der Schulleitung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Lehrkräfte auf die Vorbereitung, Durchführung und Bewertung einer Vergleichsarbeit eingelassen haben. Die Umstellung der Unterrichtskultur auf die Orientierung am Ergebnis wurde im Laufe der Workshops von den Lehrkräften als ein qualitätserzeugender Prozess wahrgenommen. Dass aus den Evaluationsergebnissen praktische Handlungskonsequenzen für die Um- und Neugestaltung des Unterrichts gezogen werden sollten, ist den Lehrkräften im 4. Workshop anhand der Korrekturübungen deutlich geworden. Hier haben alle Lehrkräfte eingesehen, dass im Gegensatz zu einer Bewertung im Sinne der Notendokumentation bei einer Unterrichtsevaluation die Rückkopplung an den Unterrichtsprozess im Vordergrund steht. Wie weit die einzelnen Lehrkräfte die hier gewonnenen Erkenntnisse in ihrem Unterricht tatsächlich einsetzen werden, bleibt vorerst offen. Dennoch können sie als Hinweis auf ein erwachendes Qualitätsbewusstsein betrachtet werden.

7.3.2 Die Teilung der curricularen Inhalte – Unterrichtsziele – Leistungsansprüche im muttersprachlichen Türkischunterricht

Unsere Beobachtungen weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte, was die Aufgaben und Ziele des muttersprachlichen Unterrichts betrifft, einer Meinung sind. Demnach liegen der mündlichen und schriftlichen Handlungsfähigkeiten der Schüler/-innen in der türkischen Sprache die

Förderung der Mehrsprachigkeit und die interkulturelle Verständigung sowie die systematische Entwicklung zugrunde. Nach Meinung der Lehrkräfte sollte der Türkischunterricht die folgenden Lernbereiche umfassen:

- mündlicher Sprachgebrauch (Hören, Verstehen, zusammenhängend Sprechen)
- Lesen und Verstehen
- Rechtschreiben und Textproduktion
- Umgang mit Texten und Medien
- Erwerb sprachlicher Mittel - Sprachreflexion
- Erwerb soziokulturellen Wissens – interkulturelle Verständigung
- Vermittlung in zweisprachigen Situationen (Übersetzen/Dolmetschen)

Obwohl sich die Lehrkräfte über die Lern- und Leistungsbereiche des Türkischunterrichts zügig einigen konnten, wiesen ihre Bemerkungen während der gesamten Erhebungszeit auf unterschiedlich festgelegte Gewichtung der Lernbereiche im ihrem Unterricht hin. Die Aussagen der Lehrkräfte, hinterließen den Eindruck, die Mehrheit fördere in ihrem Unterricht vorwiegend den mündlichen Sprachgebrauch. Es ist zu vermuten, dass die Einteilung der Unterrichtszeit nicht immer ein vielfältiges Handeln der Schüler/-innen ermöglicht, zumindest nicht in einer Form, die eine ausgewogene Verteilung der Lernbereiche berücksichtigt.

Die Lehrkräfte konnten sich, trotz der Unterschiede in der Gewichtung der Lernbereiche, auf die Inhalte, Anforderungen und Aufgaben für eine „Parallelarbeit“ relativ zügig einigen. Dies war auf den ersten Blick überraschend, wenn es nicht auch widersprüchlich zur Vielfältigkeit der Gewichtung der Teilbereiche des Unterrichts scheinen mag. Die Hauptgründe dafür sind pragmatischer Natur:

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Momentaufnahme. Dafür standen zwei Unterrichtsstunden für die Schülertests zu Verfügung. Dies bedeutete, dass aus zeitlichen Gründen Teilbereiche des Unterrichts für den Test ausgewählt werden mussten. Daher entschieden sich die Lehrkräfte die schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen zu erforschen. Aus demselben Grund ist der Bereich „Lesen und Verstehen“ nicht in der Parallelarbeit berücksichtigt worden.

Die zweite Begründung bezieht sich auf der Abschlusscharakter des zehnten Jahrgangs. Da die Parallelarbeit die Stärken und Schwächen der Schüler/-innen im Sinne einer Bestandsaufnahme zeigen sollte, wurde bei der Auswahl der Inhalte, Anforderungen und Auf-

gaben ein normatives Verfahren eingesetzt. Hierbei wurden, neben den Aufgabenbeispielen aus dem Unterricht der Lehrkräfte folgende Veröffentlichungen als Orientierungshilfe herangezogen:

- Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht mit türkischen Schülern - Ziele, Inhalte, Methode, Hinweise (1985)
- Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen - Empfehlungen des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung für die Gestaltung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen (1997)
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: „Aufgabenbeispiele Klasse 10 Deutsch“ - Handreichung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1998),
- Übergreifende Richtlinien - muttersprachlicher Unterricht; Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 bis 6 (2000)

Die Lehrkräfte mussten sich bei diesem Verfahrensschritt über die Leistungserwartungen einigen. Sie erarbeiteten einen Soll-Stand, der sich überwiegend am Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen und an den schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen orientierte. Demnach sollten die Schüler/-innen nach zehn Jahren Türkischunterricht

- weitgehend normgerechte Sprachkenntnisse erworben haben,
- grundlegende Strukturen der Sprache kennen,
- mit dem Tempussystem der türkischen Sprache umgehen können,
- Probleme der Rechtschreibung kennen und bewältigen können,
- einen kommunikationsrelevanten Wortschatz aufgebaut haben,
- erzählende, berichtende, informierende Texte verfassen können,
- eigene Texte korrigieren, überarbeiten, weiterentwickeln können.

Die Hauptschwierigkeit bei der Festlegung des Soll-Standes bestand in einer gewissen Orientierungslosigkeit der Lehrkräfte, die ihre Gründe in den „fehlenden klaren Vorgaben“ für den muttersprachlichen Unterricht haben mag.

Die hier ausgewählte Bezeichnung „fehlende klare Vorgaben“ für den Türkischunterricht geht über die gegenwärtige Auseinandersetzung (Stichwörter: Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Standardüberprüfung) mit der bisherigen Steuerung von Unterricht über traditionelle Richtlinien und Lehrpläne im deutschen Bildungssystem hinaus, und zwar aus folgenden Gründen:

a) Seit der Einführung des muttersprachlichen Unterrichts Mitte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts trat im Jahre 2000 zum erstenmal ein verbindlicher Lehrplan in Kraft (Rd. Erl. d. Ministeriums vom 15.05.2000 - 714.36-6/1-3000/00). Er ist allerdings übergreifend für die verschiedenen Herkunftssprachen und umfasst die Jahrgänge 1 bis 6. Für die Jahrgänge 7 bis 10 gelten weiter die Empfehlungen für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht aus dem Jahre 1984, die auch für die jetzige

Untersuchungsgruppe relevant ist. (Rd Erl. d. Ministeriums vom 16.08.1984 – BASS 13-03 NR.53). Obwohl die Empfehlungen von 1984 auf die Vorbereitung der Rückkehr der Schüler/-innen in die Heimat ausgerichtet sind, hatten die Lehrkräfte eine deutliche Einstellung über die vorrangige Aufgabe des Türkischunterrichts. Sie meinten, ihren Unterricht angesichts der gewandelten Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen längst auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder umgestellt zu haben. Diese übereinstimmige Einstellung der Lehrkräfte schließt jedoch mögliche Differenzen bei der Schwerpunktsetzung sowie denkbare Unterschiede in ihrem didaktischen Handeln nicht aus.

b) Was die sprachlichen Ziele anbetrifft, bietet die „Handreichung“ auf den ersten Blick mehr Hilfestellung für die Unterrichtsarbeit als die „herkömmlichen“ Lehrpläne. Über die allgemein formulierten Ziele des muttersprachlichen Unterrichts hinaus enthält die Handreichung lange Listen, aufgeteilt nach Lehr- und Lernbereichen. Hier sind die zu erzielenden Kenntnisse und Fertigkeiten weitgehend im behavioristischen Sinne dargestellt. Dazu kommen methodisch-didaktische Hinweise für die Realisierung der ausgeführten Lernziele im Unterricht. Dennoch fehlen meistens klare Aussagen über einen akzeptablen Kompetenzgrad, die aus unserer Sicht wegen der ungünstigen Heterogenität der Schülerschaft vermieden wurden. In der Handreichung werden die Schüler/-innen zunächst nach ihren sprachlichen Biographien „typisiert“:

- Schüler/-innen, die gut Türkisch, aber wenig Deutsch können,
- Schüler/-innen, die gut Deutsch und wenig Türkisch können,
- Schüler/-innen, die weder die deutsche noch die türkische Sprache beherrschen
- Schüler/-innen mit guten Deutsch- und Türkischkenntnissen.

Trotz der unterschiedlichen sprachlichen, sozialen und kulturellen Biographien der Schüler/-innen wird von den Lehrkräften weiterhin verlangt, sich von den Phasen der sprachlichen Entwicklung der Kinder leiten zu lassen. Dabei orientiert sich das binnendifferenzierende Unterrichtsverfahren nach der „Grundphase“, „Ausbauphase“ und „Qualifikationsphase“.

In der Grundphase befinden sich die Schüler/-innen, die sich in der türkischen Sprache in typischen Alltagssituationen mündlich verständigen und dem einsprachig geführten Unterricht folgen können.

Die Schüler/-innen werden der Ausbauphase zugeordnet, wenn ihre sprachliche Entwicklung verzögert oder durch Interferenzen beeinträchtigt ist, sie sich aber in Türkisch mündlich und schriftlich in Alltagssituationen ausdrücken können.

Die Schüler/-innen, die in der türkischen Sprache über ähnliche Kenntnisse und Fähigkeiten wie altersgleiche Schüler/-innen in der Türkei verfügen, sind in der Qualifikationsphase und sollen eine gründliche Bildung in der türkischen Sprache und der türkischen Kultur erhalten (vgl. ebd. S. 85f).

Da die Schüler/-innen in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen aber gemeinsam unter-

richtet werden, wird davon ausgegangen, dass „nicht alle Schüler/-innen zu jeder Zeit dasselbe lernen können“ und „manche dieser Ziele nicht von Schülern zu erreichen sein werden“ (vgl. ebd. S.17). Somit bekommen die in der Handreichung genannten Zielen und Inhalte des Unterrichts den „Charakter eines Maximalkatalogs“, woraus die Lehrkräfte die Lehr- und Lernziele für ihre Schüler/-innen auswählen sollten (ebd.). Laut der Handreichung sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass

„die Schüler motiviert sind, Neues zu lernen bzw. Gelerntes zu vertiefen und zu festigen. Um die Bereitschaft zum Lernen zu erhalten, müssen die Ziele und Anforderungen des Unterrichts im Einklang mit den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler stehen.“ (ebd. S.86).

Ferner sind die Anforderungen des Unterrichts individuell festzulegen:

„Wie diese Ziele im Unterricht verwirklicht werden sollen und welche Anforderungen an die Schüler gestellt werden, liegt in der Verantwortung des einzelnen Lehrers. Bei seinen Entscheidungen berücksichtigt er die Lernvoraussetzungen und den sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler. Er hat das Recht und die Pflicht, Ziele und Inhalte des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu Lerneinheiten zu verbinden und geeignete Unterrichtsmedien und Materialien auszuwählen, damit die Schüler bestmöglich gefördert werden (S.17)“.

Die obigen Zitate aus der Handreichung verdeutlichen die Unklarheit der Kompetenzerwartungen im Türkischunterricht und bieten gleichwohl Erklärungsansätze für die anfänglichen Orientierungsschwierigkeiten.

Durch die obige Skizzierung darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Wirkung von Lernplänen bzw. der Handreichung auf den Türkischunterricht bei unserer Diskussion überbewertet wird. Sich als Lehrer auf die Lernvoraussetzungen, Lerninteressen sowie auf die Lernschwierigkeiten der einzelnen Schüler einstellen zu können, setzt ohne Zweifel diagnostische Fähigkeiten und Handlungswissen von Seiten der Lehrkräfte voraus.

Dennoch, wie die Ziele und Inhalte in der Handreichung konkretisiert sind, spiegeln sie die Rahmenbedingungen des Unterrichts wieder, die nicht bedeutungslos sind. Die zur Interpretation einladenden Ausdrücke der Handreichung, wie „die Schüler/-innen so gut wie möglich zu fördern“, verschleiern die Anforderungen des Türkischunterrichts. Dadurch besteht die Gefahr, dass aufgrund der Zusammensetzung der Lerngruppen der geringste „Fortschritt“ in der sprachlichen Entwicklung der Kinder als „ausreichender“ Gewinn betrachtet werden kann.

Das Ergebnis der durchgeführten Lehrerinterviews zeigt auch, dass die Lehrkräfte wegen des Anforderungsniveaus ihres Unterrichts den Schüler/-innen weniger zutrauen und dies mit den ungünstigen Rahmenbedingungen begründen. Bei unseren Diskussionen haben sie sich zwar über differenzierte Unterrichtsarbeit bzw. individuelle Förderung der Schüler/-innen geäußert, dennoch waren die Äußerungen nur abstrakt und allgemein gültig.

Wie schon erwähnt, bietet die Handreichung differenzierte Lernziele und Gestaltungshinweise für den Unterricht. Aber aufgrund des fachfremden Einsatzes sowie der fehlenden geeigneten Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte ist sie für die zu Grunde liegende Auswahlentscheidung wenig nützlich:

c) Die Empfehlungen für die Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) im muttersprachlichen Unterricht (LSW, 1997) und die Handreichung für die Parallelarbeiten für den Deutschunterricht wurden auch als Orientierungshilfe für die Festlegung des Anforderungsniveaus der Parallelarbeit für Türkisch übernommen. In diesen Veröffentlichungen sind die Anspruchshöhen an die Schulabschlüsse der Sekundarstufe I gebunden. Sie stellen auch Aufgabenbeispiele für die unterschiedlichen Anspruchshöhen zu Verfügung. Die konkreten Musteraufgaben trugen damit zur Verdeutlichung von Art, Höhe und Umfang der Anforderungen in unserer Diskussion bei. Die Lehrkräfte, die zusammengesetzte Lerngruppen aus verschiedenen Schulformen unterrichten (L1, L5, L8) äußerten jedoch hier Bedenken. Die Lehrkräfte, die in Hauptschulen tätig waren (L2, L3), machten ihre Kollegen/-innen auch auf die Leistungsdivergenzen in ihren Gruppen aufmerksam.

Zusammengefasst trat bei der Festlegung des Soll-Standes immer wieder das Problem der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/-innen auf. Auf dem Weg zur Einigung über die Inhalte, Anforderungen und Aufgaben der Parallelarbeit schienen die Lehrkräfte zwischen ihren Wunschvorstellungen und den Unterrichtswirklichkeiten hin- und hergerissen zu sein. Nach unseren Beobachtungen und Gesprächen mit den Lehrkräften lässt sich vermuten, dass ihr Unterricht nach Durchschnittsschüler gestaltet wird. Trifft diese Vermutung zu, werden die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen ignoriert. Im Ergebnis sind die „guten“ Schüler/-innen unterfordert und die schlechten Schüler wegen der fehlenden individuellen Förderung überfordert.

7.3.3 Umgang mit der Heterogenität

Die folgende Auseinandersetzung bezieht sich auf die möglichen Gründe der bereits skizzierten Schwierigkeiten bei der Festlegung des Soll-Standes beim Unterricht. Somit berührt sie auch unvermeidlich die Vorgaben für den muttersprachlichen Unterricht und die methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte sowie ihre diagnostischen Fähigkeiten bzw. Beurteilungskompetenzen. Letztere werden, um die Ergebnisse in diesem Bereich im Einzelnen darstellen zu können, gesondert behandelt.

Aufgrund der beträchtlichen Heterogenität in den türkischen Lerngruppen wird in der Handreichung in Wirklichkeit von den Lehrkräften über differenzierte Unterrichtsplanung und Durchführung hinaus die Individualisierung des Unterrichts bis hin zur remedialen (nachhelfenden) Unterrichtsgestaltung verlangt. Um die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern so schnell wie möglich zu verringern, sollten innerhalb einer Unterrichtsstunde einige Schüler/-innen im Idealfall von den remedialen Gestaltungsaspekten des Unterrichts profitieren. Die Schüler/-innen mit erheblichen Defiziten in ihrer Sprachentwicklung im Türkischen sollen hierbei ein „gesondertes Training“ erhalten (ebd. S.18). Damit ist möglicherweise eine tutoriale Lehrform gemeint. Gleichzeitig sollen aber die Schüler/-innen, die sich in der Aufbau- und Qualifikationsphase befinden, durch binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung bzw. durch individualisierten Unterricht optimal gefördert werden.

Unter diesen Voraussetzungen stellt sich die erste Frage, ob binnendifferenzierte bzw. individualisierte Unterrichtsgestaltung im Rahmen der beschriebenen Heterogenität in den Türkischklassen überhaupt realistisch und mit einem vertretbaren Aufwand zu bewältigen ist. Etwas zugespitzt ausgedrückt heißt das: für den muttersprachlichen Türkischunterricht muss die zu den Rahmenbedingungen bestmöglich passende Unterrichtsorganisation entwickelt bzw. eingesetzt werden, die jeden Schüler in seiner Individualität wahrnimmt und gleichberechtigte Lernerfahrungen ermöglicht. Aus diesem Erfordernis ergibt sich die zweite Frage, ob den Lehrkräften ausreichend Mittel und Kenntnisse zur Verfügung stehen um diesem pädagogischen Problem gerecht zu werden.

Der Umgang mit Heterogenität ist schon in verhältnismäßig schmalen Heterogenitätsgrenzen eine Herausforderung für jede Lehrkraft an sich. Die differenzierte Unterrichtsplanung und deren Durchführung bezieht sich auf verschiedene Lernzielniveaus, unterschiedliche Methoden, Arbeits- bzw. Interaktionsformen, Lernmaterialien, Inhalte und Motivierungstechniken. Darüber hinaus setzt die Festlegung der verschiedenen Lernzielniveaus seitens der Lehrkräfte ein ordentliches Wissen im Bereich der pädagogischen Diagnoseverfahren voraus. Folglich ist davon auszugehen, dass die türkischen Lehrkräfte mit den Problemen des Lehrens und Lernens in extrem heterogen zusammengesetzten Lerngruppen überfordert sind.

Zum einen sind die türkischen Lehrkräfte, die im deutschen Schuldienst den muttersprachlichen Unterricht erteilen, mit wenigen Ausnahmen Fachfremdunterrichtende. Vier von unseren Probanden erhielten durch ein Studium im Sprachbereich (deutsch bzw. englisch) eine

Lehrbefähigung für das Fach Türkisch (d. h. als Erstsprache) für die Sekundarstufe I an türkischen Schulen. Sie wurden aber nicht für den Türkischunterricht in anderssprachiger Umgebung ausgebildet. Diese Tatsache bietet eine Erklärung dafür, weshalb die bewusste Auswahl der Methoden in Bezug auf die Unterrichtsziele und Inhalte gegebenenfalls nur beschränkt erfolgen konnte.

Zum anderen stellt der Umgang mit den differenzierten Lernzielen Anforderungen an die Lehrkräfte im Bereich der Lerndiagnosen. Hierbei muss die unterschiedliche Gewichtung dieses Bereiches in den verschiedenen Lehramtsausbildungsgängen der Türkei zu Abweichungen in den allgemeinen diagnostischen Fähig- und Fertigkeiten der Lehrkräfte geführt haben. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte mit den Besonderheiten der Sprachlernprozesse sowie den fachgerechten Instrumenten und Verfahren der Leistungsmessung bzw. Lernzielkontrolle im Sprachunterricht vertraut sein, um die Schüler/-innen individuell unterstützen zu können. Auch hierbei hat offensichtlich der Einsatz im „fachfremden“ Unterricht Konsequenzen. Diese Annahme stützt sich auf unser Ergebnis im Bereich der diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, die als halbwegs zufriedenstellend bezeichnet werden kann.

In diesem Zusammenhang ist der muttersprachliche Türkischunterricht einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, bei einem fachfremden Einsatz wäre die Qualifizierung der türkischen Lehrkräfte durch Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen im fachdidaktischen Bereich notwendig gewesen. Die Lernvoraussetzungen der türkischen Kinder setzen nach unserer Sicht ordentliche Kenntnisse sowohl in Fremdsprachdidaktik als auch in muttersprachlicher Bildung voraus. Vorherigen Aussagen widersprechend deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass sich die Lehrkräfte mit Engagement und Eigeninitiative in ihr ursprünglich „fremdes“ Fach Türkisch unterschiedlich eingearbeitet haben. Mit Blick auf die Diskussion um die Qualitätsentwicklung und die vergleichbaren Qualitätsstandards sollte jedoch die Frage der fächerspezifischen Ausstattung und die Sicherstellung eines fachwissenschaftlich fundierten Unterrichts auch für den muttersprachlichen Unterricht nicht außer Acht gelassen werden.

7.3.4 Diagnostische Fähigkeiten und Beurteilungskompetenzen der Lehrkräfte

Die diagnostischen Fähigkeiten und Beurteilungskompetenzen der Lehrkräfte sind ein breites Feld, das im Rahmen dieser Studie nicht in allen Dimensionen betrachtet werden kann. Demzufolge wurde bei der Studie den Fertigkeiten der Lehrkräfte in Bezug auf die Lernentwicklungs- und Lernstandsdiagnosen der Schüler/-innen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Da die Lernentwicklungs- und Lernstandsdiagnosen lernfördernd in den Unterricht integriert werden müssen, sind sie unmittelbar mit der Prozessqualität des Unterrichts verbunden. Somit bezieht sich die Fragestellung primär auf die Fähigkeit der Lehrkräfte, selbst zweckmäßige Tests zu entwickeln bzw. zu bewerten. Voraussetzung hierfür sind Kenntnisse über Grundlagen, Begriffe und Instrumente der pädagogischen Diagnostik sowie die Besonderheiten des Testens der sprachlichen Kompetenz.

Da der Unterrichtsprozess selbst kein Gegenstand der Untersuchung ist, sind die folgenden Aussagen im Wesentlichen auf die Beobachtung der Lehrkräfte bei der Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen während des Workshops ausgerichtet. Die Merkmale der Aufgaben, die von den Lehrkräften für die Probefassung der Parallelarbeit erstellt worden waren, bilden hierbei einen weiteren Gegenstand für die Untersuchung.

Dazu wurde das Vorgehen der Lehrkräfte bei der Korrektur der Parallelarbeiten mit Hilfe eines Korrekturbogens festgehalten und durch ein Zweitkorrekturverfahren von mir überprüft.

Bei der Planung des Workshops wurde damit gerechnet, dass die Lehrkräfte mit den Zielen, Methoden und Verfahren der Diagnostik als wissenschaftsbasiertem, professionellem Handeln unterschiedlich vertraut sind. Im Zuge von Bestrebungen, die Messung des muttersprachlichen Kompetenzniveaus vergleichbar zu machen, wurden die Workshops je nach konkreter Situation und den Bedürfnissen der Lehrkräfte besonders in Hinsicht auf das „Testverfahren“ fokussiert und flexibel umgestaltet. Die Teilnehmer/-innen hatten hierbei die Möglichkeit, durch Brainstorming, Erfahrungsaustausch und durch Training ihre Fertigkeiten zu erweitern und die Kompetenzbereiche zu bestimmen. Sie konnten sich dadurch auch über das Anforderungsniveau des Tests einigen und Bewertungsskalen für die Auswertung erstellen, übernehmen, und benutzen.

Im Einzelnen ging es bei den ersten zwei Workshops primär um die Erweiterung der Kenntnisse der Lehrkräfte im Bereich der Testtheorien. Hierbei war zu beobachten, dass jede Lehrkraft mit dem einen oder anderen Begriff, der zum Basiswissen gehörten, vertraut war, jedoch nicht in einer Form, die als systematisches Wissen bezeichnet werden kann (s. Abschnitt 7.2.1 und 7.2.2 S. 109). Um das Ziel der Workshops nicht aus den Augen zu verlieren, wurde auf die Bereiche bzw. die Testgrundsätze, die für die Erstellung einer Parallelarbeit relevant sind, eingegangen. Dazu gehörten unter anderem die Unterschiede zwischen linguistischer Kompetenz und Lernfortschritt. Dazu wurden verschiedene Testtypen, wie z. B. „Achievement“ und „Proficiency“ Tests, Rangfolge der am meisten benötigten Sprachfertigkeiten, Vor- und Nachteile von integrativen und fertigkeitsspezifischen Tests sowie die Nützlichkeit und Praktikabilität eines Tests, eingesetzt.

Selbstverständlich wäre es falsch zu behaupten, dass sich die Lehrkräfte durch die Teilnahme an den Workshops mit den wichtigsten Testtheorien und Prinzipien im Einzelnen auseinandergesetzt haben. Dennoch wurden die Konzepte und Begriffe, die für sie neu waren, in kleinen Schritten veranschaulicht, so dass sie pragmatische Anhaltspunkte für die Entwicklung der Parallelarbeit erhielten.

In diesem Rahmen wurde den Lehrkräften auch das „Europäische Portfolio der Sprachen“ vorgestellt und das Konzept der Sprachniveaustufen analysiert, um das gegenwärtige Sprachniveau ihrer Lerngruppen einzuschätzen. Der Soll-Stand des Unterrichts wurde auch anhand der Kompetenzstufen diskutiert.

Folgende Materialien bildeten für die Analyse von Aufgaben und Grundlagen zur Herausarbeitung der Zentralpunkte für die Entwicklung der Parallelarbeit einen Leitfaden:

- Von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen eingebrachte Aufgabenbeispiele aus ihrer Unterrichtspraxis
- Handreichung des Ministeriums: Aufgabenbeispiele für das Fach Deutsch Klasse 10 (1998)
- Empfehlungen für die Gestaltung der schriftsprachlichen und mündlichen Prüfungen (1997).

Diese Materialien dienten gleichwohl zur Festigung der „neuen“ Konzepte und Begriffe. Obwohl die Lehrkräfte bei diesem Vorgang die Ziele sowie die Vor- und Nachteile verschiedener Aufgabenstellungen überwiegend erkennen konnten, zeigten sie ab und an Unsicherheiten.

Ferner erstellten die Lehrkräfte, jede für sich, eine Teilaufgabe für die Konstruktion der „Erprobungsfassung“ der Parallelarbeit. Die erstellten Teilaufgaben waren ohne Ausnahme mit Nachteilen behaftet. Die Nachteile erstrecken sich vom Bruch im Anforderungsniveau und Motivationswert über Unvollständigkeiten der Fragetechniken bis hin zum schwer erschließbaren Sinn der Aufgabe überhaupt (s. Abschnitt 7.2.3, S.133).

Den Lehrkräften wurden im Nachhinein die Schwachstellen der Aufgabestellungen gezeigt. Teilweise wurden sie auch durch die Erfahrungen, die sie während der Durchführung des Testes gemacht hatten, selbst auf die Schwächen der Fragestellungen aufmerksam (s. Abschnitt 7.2.4, S.141). Aber die Diskussion um die Verbesserungsmöglichkeiten der Fragestellungen musste stark gelenkt werden und deutete darauf hin, dass die Fertigkeiten der Lehrkräfte im Bereich der Fragestellung / Item-Erstellung weiterentwickelt werden mussten. Offensichtlich reichten die geführten Diskussionen bzw. die eingesetzten Übungen im Workshop für eine kritische Betrachtung der fertig vorgelegten Items knapp aus, nicht jedoch für die Umsetzung der angeeigneten Kenntnisse bei der adäquaten Erstellung fehlerfreier Aufgaben in der Praxis.

Es ist zu bemerken, dass es sich hierbei um eine sehr komplexe Fertigkeit handelt, die einerseits außerordentliche Fachkenntnis im Sprachbereich, in der Sprachdidaktik sowie Kenntnisse der Grundlagen des Testens und für Sprachtests voraussetzt und andererseits Problemlösungsansätze, Entschlusskraft, Selbstkontrolle und Kreativität erfordert. Das unterschiedliche Wissensniveau der Lehrkräfte in den bereits genannten Bereichen und die Erfahrungsdifferenzen bei der Item-Erstellung könnten für die Bandbreite der Nachteile der eingebrachten Aufgaben verantwortlich sein.

In den Workshops wurden die Entwicklung und Bewertung von Aufgaben zum schriftlichen Ausdruck besonders betont (s. Abschnitt 7.2, S.109). Das Wissen der Lehrkräfte über die Strukturen und die Verwendung der Bewertungsskalen wurde dabei vertieft. Beispielsweise lösten die Lehrkräfte ihnen vorgelegte Schüler-Aufgaben und analysierten sie. Sie korrigierten auch die gleichen Beispiele von Schülerleistungen aus der Erprobungsfassung der Pa-

parallelarbeit gemeinsam bzw. nach vereinbarten Kriterien einzeln. Ihre Korrekturerfahrung wurde diskutiert. Anschließend wurden Schlussfolgerungen über die Rolle einer derartigen auf Standardisierung hinzielenden Vorgehensweise hinsichtlich der Weiterentwicklung des Türkischunterrichts gezogen.

Die praktischen Übungsphasen haben sich im Bereich der Korrekturen als besonders effektiv erwiesen. Schon bei den Übungen war festzustellen, dass die Lehrkräfte durch Erfahrungsaustausch anhand der konkreten Beispiele die Subjektivität ihrer Korrektur im Vergleich zu ersten durchgeführten Korrekturen, die ohne Vereinbarungen erfolgte, erheblich reduzierten. Die Übungen dienten auch dazu, den Lehrkräften die Notwendigkeit ins Bewusstsein zu rufen, einheitliche Standards im Türkischunterricht zu erlangen. Die Lehrkräfte korrigierten die Parallelarbeiten räumlich voneinander getrennt. Ihr Vorgehen bei der Korrektur wurde anschließend anhand der eingesetzten Bewertungsskalen (Korrekturbogen) analysiert und durch ein von mir durchgeführtes Zweitkorrekturverfahren auf ihre Auswertungsobjektivität überprüft. Die Analyse der einzelnen Testteile auf der Ebene der Mittelwerte (Schüler- und Klassenebene) zeigte für manche Lehrkräfte minimale Abweichungen zwischen der Erst- und Zweitkorrektur und für andere sogar gar keine Unterschiede. Der Mittelwertunterschied der Erst- und Zweitkorrektur im gesamten Test ist in der Abbildung 23 dargestellt.

| Lehrer | Mittelwertunterschied |
|-----------|-----------------------|
| 1 | 0,6992 |
| 2 | 2,3557 |
| 3 | 0,2431 |
| 6 | -,5723 |
| 7 | 1,0696 |
| 8 | 1,0126 |
| Insgesamt | 0,5405 |

Abbildung 23: Der Mittelwertunterschied der Erst- und Zweitkorrektur im Gesamttest

Der Korrelationswert der Erst- und Zweitkorrektur des gesamten Tests über die Mittelwerte beträgt 0,971 bei einem Signifikanzniveau von 1%. Demnach lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen recht genau und objektiv korrigierten und die Bewertungsskalen konsequent anwenden konnten.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch, dass drei der Lehrkräfte (L3, L7, L8) darüber berichteten, dass sie den für den Untersuchungszweck entwickelten Korrekturbogen in ihrer Schule vorgestellt hatten. Das Interesse der Kollegen/-innen, die Deutsch unterrichteten, sei an allen drei Schulen sehr groß gewesen. In einer dieser Schulen (L8) wurde die

Lehrkraft nach, der Korrekturbogen ihrer Anwendung im Deutsch bekommen bzw. für weitere Korrekturvereinbarungen als Matrize genommen. Ferner sei das Interesse an der Anwendung des Korrekturbogens auch im Bereich der Feststellungsprüfungen anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen allgemein sehr groß gewesen und bereits von L7 und L8 für die Feststellungsprüfung angewandt worden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte im Bereich der Lernkontrollen und Leistungsfeststellung einen Nachholbedarf haben. Über die Gründe hierfür lässt sich nur spekulieren: Wie schon angemerkt, sind die Lehrkräfte, die an deutschen Schulen muttersprachlichen Unterricht erteilen, meist für ein anderes Fach ausgebildet. Diese Eingangslage der Lehrkräfte erschwert anscheinend die Erfüllung notwendiger Voraussetzungen für den Umgang mit Lernkontrollen und Leistungsfeststellung im Türkischunterricht.

Ein weiterer Grund könnte in der geschichtlichen Entwicklung der Lehrerausbildung in der Türkei gesucht werden, die an dieser Stelle nur knapp erläutert werden kann: Bevor die Lehrerausbildung im Jahre 1982 den Universitäten unterstellt wurde, wurden in der Türkei die Grundschullehrer an den Lehrerschulen (vierjährige Schulen im Anschluss an die Mittelschule) ausgebildet. Die sogenannten „Pädagogischen Institute“ bildeten Lehrer für die Sekundarstufe I und II aus. Die Ausbildungsdauer betrug hierbei drei Jahre. Auch die Universitätsabsolventen wurden mit einer Kombination von Lehrbefähigungsprogramm als Lehrer in der Sekundarstufe I und II eingesetzt.

In den 70er Jahren wurden kurzfristige Lehrbefähigungskurse eingerichtet, um den Lehrermangel auszugleichen (vgl. Oğuzkan, 1986). Außer der Bedingung, dass die Veranstaltungen für die Lehrbefähigung mindestens einen Umfang von 21 Wochenstunden haben mussten, gab es keine Einheitlichkeit zwischen den Lehrerbildungsanstalten in Bezug auf Ziele und Inhalte (vgl. Aydın, 2004). Je nach Bildungsweg waren bis vor Kurzem die Studienprogramme für das Lehramt in den Bereichen Veranstaltungen, Bewertungssysteme und Stundenanzahl sehr unterschiedlich aufgebaut. Somit hat in der türkischen Lehrerausbildung, je nach Institution, der Stellenwert der „Lernkontrolle und Bewertung“ von einer minimalen Rolle hin bis zu einem sehr hohen obligatorischen Anteil rangiert.

Die Unterschiede der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Probanden lässt sich somit mit der ständigen Ausweitung der Lehrerausbildung in der Türkei in ihren inhaltlichen und qualitativen Dimensionen erklären. Ferner könnte der Stellenwert der Lernkontrolle und Leistungsfeststellung im Türkischunterricht ebenfalls Auswirkungen auf die Lehrerqualifikationen in diesem Bereich gehabt haben.

Die Funktionen der Lernkontrollen und Leistungsfeststellung im Türkischunterricht sind in der „Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht mit türkischen Schülern“ aufgeführt (1985, S. 127). Dazu ist die Wichtigkeit der Leistungsfeststellung angesichts der Anteils des binnendifferenzierten Unterrichts besonders betont. Die „Beobachtung des Lernverhaltens einzelner Schüler im Unterricht“ und die Feststellung des Leistungsstandes aller Schüler mit Hilfe „schriftlicher Arbeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt“ werden als die zwei Möglichkei-

ten vorgegeben, um die Lernerfolge zu kontrollieren und Leistungen festzustellen. Dies wird aber mit dem folgenden Hinweis ergänzt: „ Im Türkischunterricht werden keine umfangreichen schriftlichen Prüfungsarbeiten (Klassenarbeiten, Kursarbeiten oder Klausuren) geschrieben. Es ist jedoch sinnvoll, gleichmäßig über das Schuljahr verteilt schriftliche Lernkontrollen im Sinne kürzerer Übungen durchzuführen, die sich auf begrenzte Stoffbereiche im unmittelbaren Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterricht beziehen und die bewertet werden (ebd.).“

Die Befreiung der Lehrkräfte vom Einsatz der „Prüfungsarbeiten“ könnte dazu geführt haben, dass sie ihre Lücken im Bereich der Lernkontrolle- und Bewertung kaum wahrgenommen haben. Die Notwendigkeit, etwas dagegen zu tun, wurde ihnen nie ins Bewusstsein gerufen. Weiterhin könnte diese Freistellung dazu geführt haben, dass seitens der Schulaufsicht kein Bedarf an einer Weiterentwicklung der diagnostischen Fähigkeiten der türkischen Lehrkräfte existiert. Entwöhnung von Vorbereitung, Durchführung, Aus- und Bewertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten könnte ebenfalls eine Erklärung für die vorherrschende Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs im Türkischunterricht sein (s.Abschnitt 7.2.4 S.141).

Unsere Ergebnisse im Bereich der diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte lassen vermuten, dass die „Beobachtung des Lernverhaltens einzelner Schüler im Unterricht“ zwecks individueller Förderung nicht fachgerecht dokumentiert bzw. systematisch verfolgt werden kann. Anhand unserer Beobachtungen ist es auch denkbar, dass die Unterrichtslenkung nicht immer nach zielgerichteten, durchdachten Aufgabenstellungen erfolgt.

8 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Der am Ende des Bildungsgangs Sekundarstufe I erreichte Leistungsstand der Schüler/-innen wurde in der Studie in den Mittelpunkt gerückt und mit einer Parallelarbeit erfasst. Begleitet wurde die Erfassung von einer schriftlichen Befragung, um eine Rückkopplung zwischen Kontext-, Prozess- und Ergebnisbewertung zu ermöglichen.

In diesem Abschnitt wird zunächst das Befragungsinstrument, die Durchführung der Befragung und die Vorgehensweise bei der Auswertung dargestellt. Daran anknüpfend werden Informationen über die Probanden, auf die sich das Ergebnis der Umfrage stützt, bereitgestellt. Im Einzelnen wird auf folgende Punkte eingegangen:

- Verteilung der Schüler/-innen auf Lerngruppen
- ihre sprachlichen Biographien
- ihre Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Unterricht

Danach folgt die Darstellung der einzelnen Lerngruppen in ihrer Zusammensetzung. Ziel dieses Abschnittes ist es, Hintergrundinformationen und Erklärungsmöglichkeiten für das Ergebnis der schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen bereitzustellen und das Wichtigste für die Schlussdiskussion herauszuarbeiten.

8.1 Die Befragung der Schüler/-innen

Für die Befragung der Schüler/-innen wurde ein selbst erarbeitetes Instrument eingesetzt, das am explorativen Charakter der Studie ausgerichtet ist.(sAnhang 2). Da der muttersprachliche Unterricht für die türkischen Kinder im deutschen Schulwesen kaum erforscht wurde, sollte die Befragung im Sinne einer Bestandsaufnahme erfolgen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die für die muttersprachliche Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund relevanten Themen im Rahmen der Studie "Unterrichtsqualität" angesprochen werden.

Der Fragebogen umfasst 20 Items und gibt Auskunft über verschiedene Bereiche. Ein allgemeiner Fragenbereich betrifft die soziodemographischen Merkmale. Weiterhin werden die Teilnahme am muttersprachlichen Türkischunterricht sowie die Schulnoten in Türkisch und Deutsch im letzten Zeugnis abgefragt. Der nächste Fragenkomplex thematisiert die Gewohnheiten im Sprach- und Mediengebrauch. Ein weiterer Bereich betrifft den Hauptgrund für den Besuch des Türkischunterrichts. Erfragt wurden auch unterrichtsbezogene Merkmale, die sowohl die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler/-innen als auch die objektiven Gegebenheiten des Unterrichts umfassten.

Bei der Befragung wurde sowohl das quantitative als auch das qualitative Antwortformat eingesetzt. Überwiegend wurden typische „spielerische Elemente“ zum Ankreuzen vorgegeben. Es handelte sich hierbei um „Ja/Nein“ bzw. „Multiple Choice“ Aufgaben, die auf einer Nominalskala einzuordnen waren. Die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler/-innen wur-

den durch „Rating“- Aufgaben abgefragt. Die Einschätzungen erfolgten hierbei anhand einer dreistufigen Skala mit „trifft voll zu“ über „teils/teils“ bis „trifft nicht zu“ (Intervallskala).

Für die Bearbeitung des Fragebogens wurden etwa 30 Minuten veranschlagt. Die zeitliche Schätzung wurde in einem Prätest mit 23 Schüler/-innen der neunten Klasse einer Gesamtschule, die nicht an der Untersuchung beteiligt war, auf Gültigkeit geprüft. Gleichzeitig wurden durch dieses Vorgehen Anregungen und Verbesserungsvorschläge für die Endfassung des Fragebogens gewonnen.

Eine numerische Kodierung des Fragebogens gewährleistete die Anonymität der Schüler/-innen und ermöglichte zugleich eine Identifizierung der Lehrer und Lerngruppen.

Die Befragung der Schüler/-innen und die Durchführung der Parallelarbeit fand für die jeweilige Lerngruppe am selben Tag statt. Somit wurde einerseits eine 100 %ige Rücklauf-Quote erzielt, andererseits sollten alle Schüler/-innen den gleichen Anforderungen unter gleichen Bedingungen unterzogen werden (Durchführungsobjektivität). Um ein möglichst standardisiertes Verfahren zu gewährleisten, wurden die Schüler/-innen nicht durch den Klassenlehrer/-in instruiert und beaufsichtigt, sondern durch eine geschulte Begleitperson und mich.

Die Fragebogen-Rohdaten wurden für die quantitative maschinelle Auswertung auf Datenträger übertragen. Die Verwaltung und Analyse der Daten erfolgte mit dem Statistik Programm "SPSS for Windows Version 11". Bei der Analyse der Daten wurden Prozentsätze, Häufigkeitsverteilungen und Korrelationen berücksichtigt. Zur Prüfung der Unterschiede zwischen den variablen Faktoren wurde der T-Test verwendet.

8.1.1 Lerngruppen

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 11 Klassen zusammen, fünf der beteiligten Lehrkräfte waren in der Studie jeweils mit zwei Lerngruppen und L2 nur mit einer Gruppe vertreten. Die Klassenstärken der Lerngruppen waren unterschiedlich - von fünf bis 22 Probanden je Klasse (Abbildung 24). Die Gesamtheit der Gruppen zählte 144 Schüler.

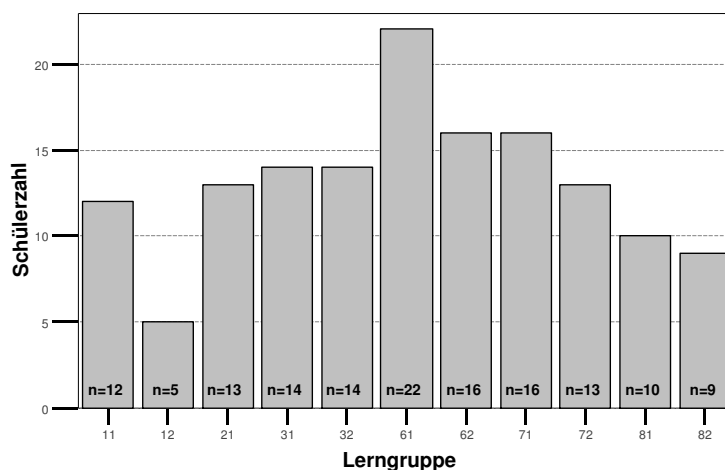


Abbildung 24: Anzahl der Schüler/-innen nach Lerngruppen

8.1.2 Jahrgangsstufen

Die Probanden besuchten mit einem Anteil von ca. 53% überwiegend die neunte Klasse. Der Anteil der Schüler/-innen der zehnten Klasse betrug rund 41 %. Aufgrund der Zusammensetzung der Lerngruppen waren auch Schüler/-innen der achten Klasse mit einem geringeren Anteil von 6 % in der Stichprobe vertreten. Die Abbildung 25 zeigt den prozentualen Anteil der Schüler/-innen nach Jahrgangsstufe.

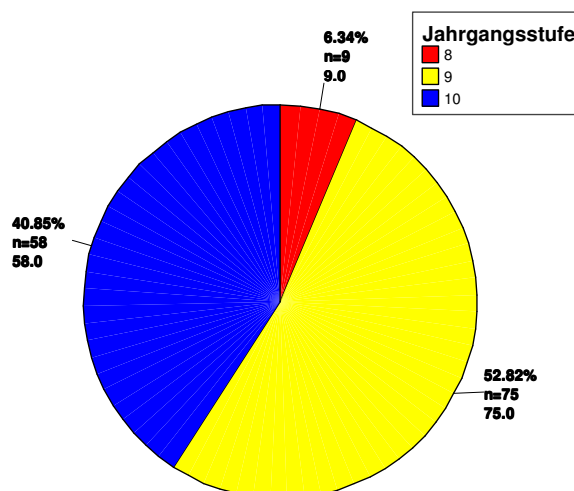


Abbildung 25: Anteil der von den Schülern besuchten Jahrgangsstufen

8.1.3 Alter und Geschlecht

Altersgemäß waren 6 % der Schüler/-innen zwischen 13 - 14 Jahre, 70 % zwischen 15 -16 Jahre, 23 % zwischen 17 - 18 Jahre und 1 % 19 Jahre alt (Abbildung 26). Im Verhältnis überwogen die Schülerinnen mit rund 55 % leicht gegenüber den Schülern. Die Abbildung stellt die Anzahl der Lernenden nach Alter und Geschlecht dar.

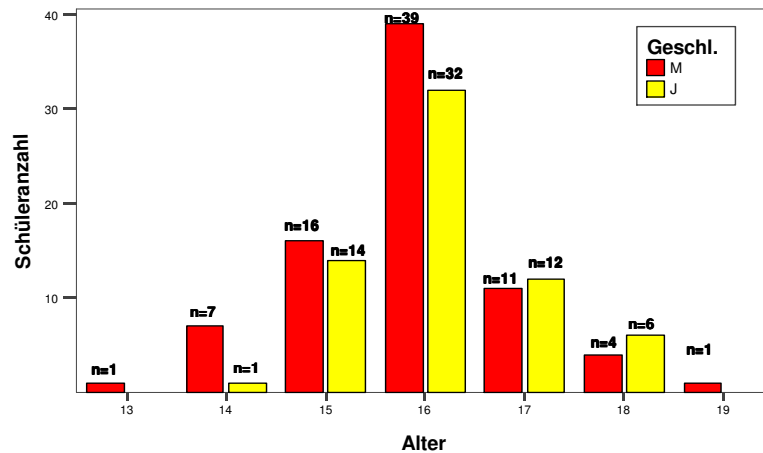


Abbildung 26: Lernende nach ihrem Alter und Geschlecht

8.1.4 Schulformen

Die Schüler/-innen waren auf verschiedene Schulformen verteilt. Der größte Anteil mit rund 45 % besuchte die Hauptschule. Den zweitgrößten Anteil bildeten mit rund 30 % die Gesamtschüler/-innen. Die Realschüler/-innen waren mit einem Anteil von 23 % vertreten. Die kleinste Gruppe bildeten die Gymnasiasten mit ca. 2%. Das prozentuale Verhältnis der Probanden ist nach besuchten Schulform in der folgenden Graphik dargestellt (Abbildung 27).

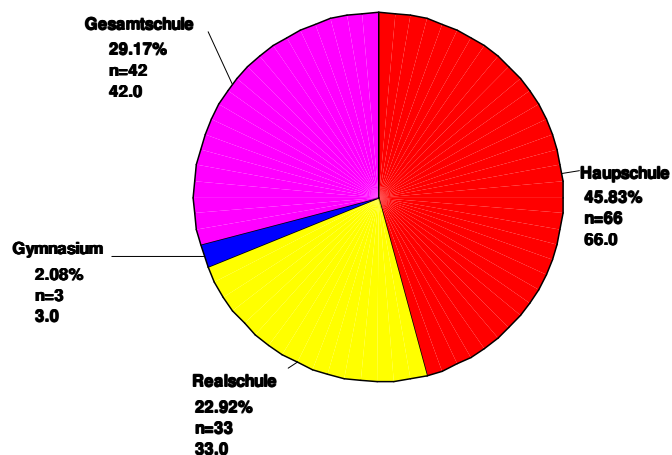


Abbildung 27: Anteil der Lernenden nach besuchter Schulform

Die Verteilung der Stichprobe in den verschiedenen Schulformen entspricht annähernd der Verteilung der türkischen Schüler/-innen in den verschiedenen Schulformen aus der Statistik des Landes Nordrhein Westfalen. Im Schuljahr 2001/02 belief sich die Anzahl der türkischer Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen auf 179.407³⁸. Davon waren insgesamt 152.028 Schüler/-innen auf den allgemeinbildenden Schulen³⁹. Von dieser Population besuchten 70.030 Schüler den Sekundarbereich I einer Haupt-, Real-, Gesamtschule oder Gymnasiums. Die Anzahl der Hauptschüler/-innen betrug 31.060 (ca. 45 %), gefolgt von 18.435 Gesamtschüler/-innen mit einem Anteil von 26 %. Die restlichen 14.672 (rund 21 %) waren Realschüler/-innen. Die kleinste Gruppe bildeten die Gymnasiasten mit 5.863 Schüler/-innen (ca. 8 %). Die Abbildung 28 stellt den Anteil der türkischen Schüler/-innen der Sekundarstufe I in den Schulen Nordrhein-Westfalens nach den für die Untersuchung ausgewählten Schulformen dar.

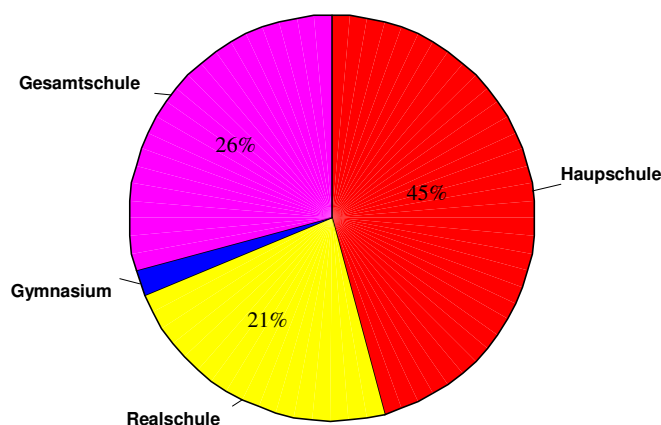


Abbildung 28: türkische Schüler/-innen der Sek I nach ausgewählten Schulformen

Auffällig ist die starke prozentuale Abweichung der Gymnasiasten zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit in NRW. Auf Grund der fehlenden statistischen Daten über Schulform und Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist es nicht möglich, genauere Aussagen über den Grund der Abweichung zu treffen. Wenn wir aber davon ausgehen, dass 8 % der Gymnasiasten aus der NRW - Statistik den muttersprachlichen Unterricht besuchen, kann die Abweichung statistisch mit dem Auswahlverfahren und der Größe der Stichprobe erklärt werden. Denkbar ist aber auch, dass die Gymnasiasten aus der Gesamtheit mit einem geringeren Prozentsatz den muttersprachlichen Unterricht besuchen, so dass die un-

³⁸ Die hier angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Staatsangehörigkeit

³⁹ Die hier angegebenen Zahlen beruhen auf eigenen Berechnungen aus den amtlichen Schuldaten für das Schuljahr 2001/02 in NRW.

tersuchte Gruppe prozentual dem auch entspricht. Diese Annahme entstand aus den folgenden Überlegungen:

- Der muttersprachliche Unterricht für die Gymnasiasten könnte weniger attraktiv sein. Die Ursache dafür könnte in den Organisationsformen bzw. Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts liegen.
- Wegen der geringen Anzahl der türkischen Schüler/-innen an manchen Gymnasien kann keine Gruppe für den Türkischunterricht gebildet werden. Die Gymnasiasten müssten demzufolge außerhalb der Regelstunden lange Wege in Kauf nehmen⁴⁰.
- Zusätzlich finden sich in den Lerngruppen Schüler/-innen aus verschiedenen Schulformen und Klassenstufen zusammen. Denkbar wäre auch, dass sich die Lernenden in solchen Klassen, je nach Zusammensetzung der Gruppe, über- bzw. unterfordert fühlen und demnach den Unterrichtsbesuch abbrechen.

Erfahrungen zeigen, dass an den wenigen Gymnasien, die türkischen Unterricht anbieten, die Schüler/-innen diesen voll in Anspruch nehmen.

Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wird durch äußere Bedingungen beeinflusst. Ein entscheidender Faktor für den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts sind die Unterschiede im schulischen Angebot zwischen dünn besiedelten Gebieten und Ballungszentren.

8.1.5 Sprachliche Biographien

Ein Schulbesuch in der Türkei wurde bei der Studie als eine Variable für die Sprachentwicklung der Schüler/-innen erfasst. Die schulische Förderung der Erstsprache in einer sprachhomogenen Situation sollte auf die Schülerleistungen im Türkischunterricht in Deutschland positive Auswirkungen haben. Aufgrund dieser Annahme wurde den Probanden die Frage gestellt, ob und wie lange sie Unterricht in türkischen Schulen gehabt hatten.

Untersucht wurde auch der mögliche Einfluss des kontinuierlichen Besuches von muttersprachlichem Unterricht in anderssprachiger (deutscher) Umgebung auf die Schülerleistungen im Fach Türkisch. Also haben wir Beginn und Dauer der Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht abgefragt.

Aus diesen Daten wurde zunächst die Häufigkeit des Schulbesuches in der Türkei und die Teilnahme am Türkischunterricht an deutschen Schulen von der ersten bis zur sechsten Klasse generiert. Anschließend wurde für jeden Schüler jede Schülerin im Sinne der Jahrgangsstufe der Anfangspunkt des Schulbesuchs und dessen Dauer in der Türkei sowie Beginn und Dauer der Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht für die gesamte Schullauf-

⁴⁰ Laut Rd. Erl. d. Kultusministeriums v. 23. 3. 1982 wird der muttersprachliche Unterricht eingerichtet, wenn mindestens zehn Schü-

bahn festgestellt. Hierbei wurde „Kontinuität“ des Unterrichtsbesuchs als Kriterium ausgewählt. Dementsprechend wurden die Gruppen gebildet und deren Leistungen anhand der Parallelarbeit miteinander verglichen.

Im Folgenden wird die Häufigkeit des Schulbesuchs in der Türkei sowie die Teilnahme am Türkischunterricht an deutschen Schulen zusammengefasst. Die Analyse der Teilnahme am Unterricht im Zusammenhang mit den schriftsprachlichen Leistungen wird im Abschnitt 11.2.2.1 (s. S.270) gesondert dargestellt.

8.1.6 Schulbesuch in der Türkei

22 der insgesamt 144 Schüler/-innen gaben einen Schulbesuch in der Türkei an. Die wurden auch alle in der Türkei eingeschult. Jeweils vier reisten nach der ersten und nach der zweiten Klasse in Deutschland ein. Eine Schülerin besuchte die ersten drei Klassen der Grundschule in der Türkei. Weitere vier Schüler/-innen blieben dort bis zum Ende der vierten Klasse. Insgesamt kamen sieben der Probanden erst nach der fünften Klasse nach Deutschland. Den längsten Schulbesuch in der Türkei wiesen zwei Schülerinnen mit sechs bzw. acht Schuljahren auf. Die Abbildung 29 fasst diese Informationen zusammen:

| Besuchte Jahrgangsstufe in der Türkei | Anzahl der Schüler/-innen (n=144) |
|--|--------------------------------------|
| keine | 122 |
| bis Ende der 1. Klasse | 4 |
| bis Ende der 2. Klasse | 4 |
| bis Ende der 3. Klasse | 1 |
| bis Ende der 4. Klasse | 4 |
| bis Ende der 5. Klasse | 7 |
| bis Ende der 6. Klasse | 1 |
| bis Ende der 8. Klasse | 1 |

Abbildung 29: Häufigkeitstabelle für den Schulbesuch in der Türkei

8.1.7 Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht in Deutschland

Eine homogene Gruppe aus der Gesamtheit bilden 56 Schüler/-innen, die einen ununterbrochenen muttersprachlichen Unterrichtsbesuch bis zur 6. Klasse in Deutschland aufweisen. Diese Schülergruppe setzt den Türkischunterricht bis auf fünf Schüler ununterbrochen bis zur Klasse acht, neun und zehn fort. Die Unterbrechung der fünf Schüler beträgt ein Jahr für drei Probanden und zwei Schuljahre für die übrigen Zwei, so dass hier von einer geringfügigen

gen Unterbrechung gesprochen werden kann.

Die Gruppe der Schüler/-innen, die keinen kontinuierlichen Besuch am Türkischunterricht in Deutschland aufweisen, ist mit 65 Personen die größte Untergruppe. Davon weisen lediglich 11 Schüler/-innen eine vollständige Teilnahme am Türkischunterricht in der Grundschule auf. 27 Schüler besuchten überhaupt keinen Türkischunterricht in der Grundschule. Auffällig bei diesen Schülern ist, dass sie sich mehrheitlich in derselben Schule bzw. Klasse befinden. Demzufolge ist zu vermuten, dass in ihrer Schule oder benachbarten Schulen kein Türkischunterricht in der Grundschule angeboten wurde. Von den 11 Schülern wiederum, welche die Chance hatten, den Türkischunterricht in der Grundschule ununterbrochen zu besuchen, gab 10 (91%) keinen Türkischunterrichtsbesuch beim Übergang in die fünfte Klasse an. Da diese Schüler/-innen derselben Lerngruppe angehören, kann die Unterbrechung des Unterrichtsbesuchs mit dem fehlenden Angebot des Türkischunterrichts zusammenhängen bzw. mit der Organisation des muttersprachlichen Unterrichts erklärt werden.

Dass die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht stark mit dem schulischen Angebot zusammenhängt, ist auch der Verhaltensanalyse der Schüler/-innen unmittelbar nach dem Schulwechsel in die fünfte Klasse zu entnehmen. Finden die Schüler den Anschluss an den Türkischunterricht in der Sekundarstufe I, nehmen sie am Unterricht durchgehend weiter teil. Zahlenmäßig ausgedrückt bedeutet dies bei meiner Untersuchung: Mehr als die Hälfte der 65 Schüler/-innen, nämlich 34, finden in der fünften Klasse ein Angebot an Türkischunterricht, davon besuchen 88,2 % den Unterricht ohne Unterbrechung bis zum Tag des Tests. Dies ist ein deutliches Zeichen dafür, dass die Schüler/-innen gern am Türkischunterricht teilnehmen.

8.1.8 Der Sprachgebrauch

Der Sprachgebrauch in der Familie und unter Freunden bildet einen weiteren Variabelensatz in der Sprachbiographie der Lernenden. Dies versteht sich auch als eine der außerschulischen Bedingungen, welche die von den Schülern erbrachten Leistungen eventuell beeinflusst. Im Fragebogen wurde die verwendete Sprache als Kommunikationsmittel zwischen den Lernenden und Mutter, Vater, Geschwistern und Freunden getrennt von einander abgefragt.

Die vorgegebenen vier Antwortmöglichkeiten waren:

- meist Türkisch
- meist Deutsch
- meist Türkisch und Deutsch gemischt
- meist andere Sprachen (die zusätzlich angegeben werden konnten)

Die Auswertung ergab, dass über die Hälfte der Probanden sich mit dem Vater in der türkischen Sprache verständigte. Rund die Hälfte der Schüler/-innen gab an, beide Sprachen als Kommunikationsmittel mit dem Vater zu nutzen. In der gesamten Gruppe sprechen nur sie-

ben Schüler/-innen mit dem Vater Deutsch (s. Abbildung 30). In drei Fällen wurde Kurdisch als verwendete Sprache mit dem Vater angegeben.

| Verwendete Sprache: Lernende / Vater | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------------------|------------|---------|
| Türkisch | 80 | 55,6 |
| Türkisch und Deutsch | 53 | 36,8 |
| Deutsch | 7 | 4,9 |
| keine Angabe / bzw. andere Sprache | 4 | 2,8 |
| | n= 144 | 100 |

Abbildung 30: Kommunikationssprache mit dem Vater

Der Anteil der Schüler/-innen, die gegenüber der Mutter türkisch verwenden, ist höher als die Verwendung der türkischen Sprache gegenüber dem Vater (ca. 72 %). Rund 24% der Schüler/-innen sprechen mit der Mutter teils deutsch teils türkisch. Die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel gegenüber der Mutter kommt in geringerem Maße vor (s. Abbildung 31). Da bei der Sprachauswahl auf die Sprachkompetenz des schwächsten Mitglieds oft Rücksicht genommen wird, kann dies Ergebnis auf die eingeschränkten Deutschkenntnisse der Mütter deuten. Einmal kam Kurdisch als Kommunikationssprache mit der Mutter vor.

| Verwendete Sprache: Lernende / Mutter | Häufigkeit | Prozent |
|---------------------------------------|------------|---------|
| Türkisch | 103 | 71,5 |
| Türkisch und Deutsch | 34 | 23,6 |
| Deutsch | 5 | 3,5 |
| keine Angabe / bzw. andere Sprache | 2 | 1,4 |
| | n= 144 | 100 |

Abbildung 31: Kommunikationssprache mit der Mutter

Wie erwartet, wird zwischen den Geschwistern und Freunden häufiger in beiden Sprachen kommuniziert. Rund 51 % der Befragten nutzen „meistens Türkisch und Deutsch vermischt“ wenn sie mit ihren Geschwistern reden. In 47 Fällen (ca.33 %) überwiegt unter Geschwistern die deutsche Sprache (s. Abbildung 32). Der Anteil der Schüler/-innen, die mit den Freunden in beiden Sprachen reden, liegt bei ca. 63 %. Nur in 13 Fällen wurde angegeben, dass die Freunde untereinander meistens Türkisch sprechen (s. Abbildung 33).

| Verwendete Sprache: Lernende / Geschwistern | Häufigkeit | Prozent |
|--|-------------------|----------------|
| Türkisch | 18 | 12,5 |
| Türkisch und Deutsch | 73 | 50,7 |
| Deutsch | 47 | 32,6 |
| keine Angabe / bzw. andere Sprache | 6 | 4,2 |
| | n= 144 | 100 |

Abbildung 32: Kommunikationssprache unter den Geschwistern

| Verwendete Sprache: Lernende / Freunde | Häufigkeit | Prozent |
|---|-------------------|----------------|
| Türkisch | 38 | 26,4 |
| Türkisch und Deutsch | 91 | 63,1 |
| Deutsch | 13 | 9,0 |
| keine Angabe / bzw. andere Sprache | 2 | 1,4 |
| | n= 144 | 100 |

Abbildung 33: Kommunikationssprache unter den Freunden

Die hier dargestellten Häufigkeiten wurden kumuliert, um einen Gesamteindruck zu erhalten, (s. Abbildung 34).

| Verwendete Sprache | Häufigkeit | Prozent |
|---|---------------|---------|
| Türkisch | 58 | 40,3 |
| Türkisch und Deutsch | 69 | 47,9 |
| Deutsch | 9 | 6,3 |
| keine Angabe / bzw. andere Sprache | 8 | 5,6 |
| | n= 144 | 100 |

Abbildung 34: kumulierte Werte für den Sprachgebrauch

Insgesamt tritt bei der Probanden mehrheitlich die rein türkische Alltagssprache in den Hintergrund. Ein deutliches Überwiegen des türkischen Sprachgebrauchs kommt in der Stichprobe zwischen Elternteilen und Kindern vor. Gegenüber den Müttern erhöht sich die Anzahl noch einmal bis zu knapp einem Drittel aller Befragten. Dieses Ergebnis steht in deutlicher Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen (vgl. Hepsöyler-Liebe-Harkort, 1991, Schufeli, 1992) und zeigt, dass die Muttersprache im häuslichen Rahmen erhalten bleibt.

Nur im Sprachgebrauch mit Geschwistern gibt es eine größere Anzahl deutsch sprechender Jugendlicher, weil vermutlich die Geschwister sich in den Domänen Schule und Landesleben besser in Deutsch ausdrücken können. Hierbei müsste die ausgewogene Sprachkompetenz der Geschwister in Deutsch als einer der Beweggründe für die Auswahl der deutschen Sprache in Frage kommen.

Die hier ausgewählte Befragungsform und der Inhalt der Fragen lassen keine Aussagen über die Dauer und Qualität der Gespräche unter den einzelnen Familienmitgliedern bzw. Freunden zu, auch nicht über den Inhalt und die Modelle der Sprachhandlungen. Das Ausmaß und die Form der „Sprachmischung“ ist ebenfalls nicht berücksichtigt. Zuverlässige Aussagen über die genannten Aspekte würden ein anderes Untersuchungsdesign benötigen, z. B. Diskursanalysen. Das würde aber den Rahmen und den explorativen Charakter dieser Studie überschreiten. Dennoch können die hier dargestellten Ergebnisse vorsichtig mit den Schülerleistungen in Zusammenhang gebracht werden (s. Abschnitt 10.6, s. 250).

8.1.9 Der Mediengebrauch

Eine der Leitfragen der Untersuchung richtete sich auf den möglichen Zusammenhang zwischen dem Medienkonsum und den sprachlichen Leistungen der Schüler/-innen. Die Befragung beschränkte sich auf die traditionellen Medientypen, wie Tageszeitung, Buch, Fernsehen und zwar primär auf die Sprachwahl. Gefragt wurde auch nach der, bevorzugten Sprache beim Musikkonsum.

Der Umgang mit den neuen Medien wurde bei der Befragung bewusst ausgelassen. Auswirkungen von Computer, Internet und Handys auf die Kommunikationsformen und Sprachverwendung sowie ihre Effekte auf die Sprachaneignung und Sprachentwicklung stellen ein neues Gebiet dar. Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht erfasst werden. Darüber hinaus spielt der Umfang des Angebotes in türkischer Sprache und hiermit die Zugangsmöglichkeit zu den neuen Medien eine erhebliche Rolle, welche angesichts der Minderheiten gesondert untersucht werden müsste.

Zum Thema Mediengebrauch bekamen die Befragten zwei Antwortvorlagen:

- Ergänzung der vorgegebenen Aussagen durch multiple choice Punkte
- Ergänzung der vorgegebenen Aussagen in Dreier-Schätzskalen (trifft zu, teils, trifft nicht zu)

Um die Lesegewohnheiten der Lernenden und die bevorzugte Sprache festzustellen, wurde die erste Antwortvorlage eingesetzt, wobei Mehrfachnennungen möglich waren: Ich lese regelmäßig

- „eine türkische Zeitung“,
- „eine deutsche Zeitung“,
- „gar keine Zeitung“

Mit demselben Antwortformat wurden die Lernenden über ihr Leseverhältnis zu Büchern befragt. Bei der Analyse wurden die Angaben für beide Fragen, „Zeitung“ und „Bücher“, zusammengefasst und eine Grundzählung durchgeführt.

Der Fragebogen enthielt auch eine Reihe von Aussagen über die bevorzugte Sprache im Bereich Musik hören und fernsehen, die auf einer Skala von „trifft voll zu“, „teil/teils“ bis „trifft nicht zu“ zu bewerten waren. Durch die Mittelwertbildung dieser Angaben wurden die Tendenzen festgelegt. Anschließend wurde aus den Daten des Bereichs Mediengebrauch ein Mittelwert gebildet und eine Zusammenfassung erstellt.

Ergebnisse dieser Auswertung sind:

Von den 122 der insgesamt 144 Lernenden, von denen Angaben über die bevorzugte Mediensprache vorliegen, lesen

- - ca. 17 % nur Deutsch (24 Probanden)
- - rund 42 % gleich viel in Türkisch und Deutsch (61 Probanden)
- - ca. 23. % mehr in Türkisch als in Deutsch (33 Probanden)

Die restlichen 24 Befragten gaben an, keine Lesegewohnheit zu haben (s. Abbildung 35).

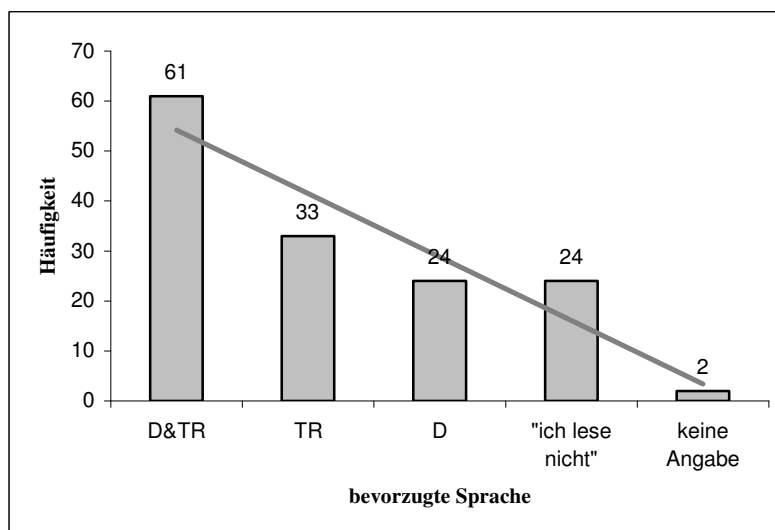


Abbildung 35: Der Mediengebrauch „Lesen“

Die Auswertungen zeigen, dass die Hälfte der Probanden türkische Fernsehprogramme bevorzugten. Die intensive Nutzung der türkischen Fernsehprogramme hängt wahrscheinlich mit dem umfangreichen Angebot zusammen. Eine Erhebung des Zentrums für Türkeistudien belegt, dass 86 % der türkischen Haushalte die Möglichkeit haben, türkische Fernsehprogramme zu empfangen. Diese Tatsache kann auch mit Türkisch als Kommunikationssprache im Haus in Verbindung gebracht werden.

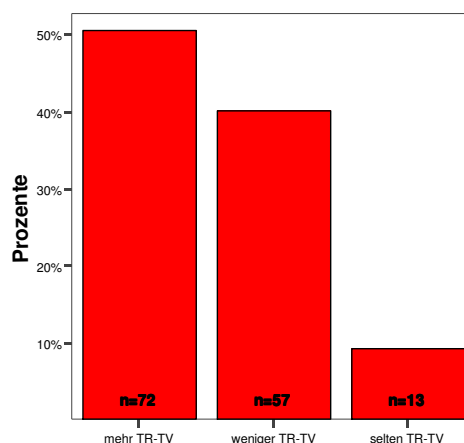


Abbildung 36: Fernsehgewohnheiten für türkische TV Sendungen

Die kumulierten Werte für die einzeln abgefragten Bereiche „Bücher und Zeitungen lesen“ so wie „fernsehen und Musik hören“ ergaben, dass knapp die Hälfte der Schüler/-innen die

türkische Sprache bevorzugt. Am wenigstens wird von medialen Angeboten allein in deutscher Sprache Gebrauch gemacht. Abbildung 37 stellt die Häufigkeiten dar.

| Sprachgebrauch im Medienbereich | Häufigkeit | Prozent |
|---------------------------------|------------|---------|
| überwiegend Türkisch | 101 | 71,1 |
| beide Sprachen ausgewogen | 27 | 19,0 |
| überwiegend Deutsch | 14 | 9,9 |
| Fehlend 2 | n=142 | 100 |

Abbildung 37: Sprachgebrauch im Medienbereich (kumuliert)

8.1.10 Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht

Die Haltungen und Einstellungen der Lernenden zum muttersprachlichen Türkischunterricht wurden wegen des Einflusses auf die Lern- und Leistungsprozesse als eines der Qualitätsmerkmale betrachtet. Dieses Merkmal wurde den Kontextbedingungen zugeordnet. Letztlich wurden die Einstellungen der Lernenden mit insgesamt drei Fragen und weiteren Subskalen operationalisiert. Die Fragen richten sich an die affektiven, kognitiven und verhaltensabhängigen Einstellungen der Schüler/-innen (vgl. Fischbein/Atzen, 1975; Rosenberg/Hovland, 1996). Hier wurden einige Items recht ähnlich gestaltet, um so die Möglichkeit zu erhalten, gewisse Aussagen besser abzusichern.

8.1.11 Hauptgrund für die Teilnahme am Türkischunterricht

Bei der ersten Frage ging es darum festzustellen, weshalb die Lernenden den Türkischunterricht besuchen. Hierbei sollten die Befragten aus zehn vorgegebenen Gründen den Hauptgrund ihrer Teilnahme auswählen. Die Fragestellung enthält auch die Möglichkeit, außer dem vorgegebenen Argument einen anderen Grund frei zu formulieren. 12 der Probanden nahmen diese Möglichkeit wahr und begründeten ihre Teilnahme am Unterricht mit dem Wunsch, mangelhafte Leistungen im Fach Englisch durch gute Leistungen im Fach Türkisch auszugleichen⁴¹.

⁴¹ Es ist in NRW möglich, dass Schüler/-innen am Ende des muttersprachlichen Unterrichts (Ende der SEK I und SEK II) ihre Fähigkeiten in einer Sprachprüfung beweisen und mangelhafte Leistungen in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen, bzw. dass ihre Muttersprache an Stelle einer Pflicht- und Wahlpflichtfremdsprache anerkannt wird. .

| Warum besuchst du den Türkischunterricht? Bitte nenne den Hauptgrund. | Anzahl (n=144) | Prozent |
|--|---------------------------|----------------|
| Ich möchte in der türkischen Sprache gut sein. | 34 | 23,6 |
| Es ist mir selbstverständlich Türkisch zu lernen. | 31 | 21,5 |
| Im Türkischunterricht kann man besonders viel lernen. | 15 | 10,4 |
| Alle meine Freunde besuchen den Unterricht. | 12 | 8,3 |
| Anderen Grund: Meine Note im Englisch auszugleichen. | 12 | 8,3 |
| Es macht mir Spaß Türkisch zu lernen. | 11 | 7,6 |
| Ich weiß es nicht. | 8 | 5,6 |
| Meine Eltern wollen es so. | 6 | 4,2 |
| Ich möchte mich mit meinen türkischen Verwandten gut unterhalten können. | 5 | 3,5 |
| Ich möchte die türkische Sprache für meinen späteren Beruf lernen. | 3 | 2,1 |
| Ich finde die türkische Sprache sehr interessant. | 3 | 2,1 |
| Fehlend. | 4 | 2,8 |

Abbildung 38: Hauptgrund für den Besuch des Türkischunterrichts

Die Lernenden haben den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts am häufigsten mit dem Wunsch begründet, in der türkischen Sprache „gut“ zu sein, das sind 34 Fälle. An zweiter Stelle stand die Antwort „Es ist mir selbstverständlich Türkisch zu lernen“. Insgesamt haben 31 der Befragten diese Antwort ausgewählt. Weitere 16 Schüler/-innen meinten, im Türkischunterricht viel lernen zu können, und in 11 Fällen wurde angegeben, das Erlernen der türkischen Sprache „mache Spaß“. Die türkische Sprache für den späteren Beruf zu erlernen, wurde nur in drei Fälle genannt. Die Einzelheiten sind in der Abbildung 38 dargestellt.

Die Selbstverständlichkeit die Muttersprache zu erlernen, verstehen wir als „Sprachloyalität“. Sprachloyalität ist ein Begriff, der das Verhältnis einer Sprechergruppe zur Muttersprache charakterisiert. Es bedeutet, eine Sprachgemeinschaft bzw. ein Sprecher hält an der Erstsprache in einer anderssprachigen Umgebung fest. Dies ist meist verbunden mit anhaltendem Sprachkontakt und mit Bilingualismus. Hierbei dienen die Identitäts- bzw. Kulturbezogenen Argumente sowie die Argumente, bestehende Verbindungen zur Türkei aufrecht zu halten, dem Spracherhalt. Die einzelnen Erklärungen, die sich hinter dieser „Selbstverständlichkeit“ verbergen, unterscheiden sich möglicherweise in ihrem Gehalt von Schüler/-in zu Schüler/-in. Es ist auch zu vermuten, dass sich diese Aufschlüsse angesichts der Altersstufe der Befragten sogar im Unterbewusstsein abspielen. Aus diesem Grund könnte der Punkt „Ich weiß es nicht“ mit „selbstverständlicher Sprachloyalität“ gleichgesetzt werden. Bei der Befragung haben 8 Schüler/-innen die zuletzt genannte Antwort gewählt.

Die Angaben der Schüler über den Grund ihrer Teilnahme am Türkischunterricht wurden unter drei Hauptkategorien eingeordnet:

- selbstbestimmter Besuch des Unterrichts
- fremdbestimmter Besuch des Unterrichts
- Rest

Die erste Kategorie bezieht sich auf die intrinsische Motivation und bildet das Interesse der Lernenden ab. Die Ergebnisse dieser Betrachtung zeigen, dass der Besuch des Türkischunterrichts meist von den Lernenden selbst bestimmt wird, d.h. in unserem Fall von 102 der Probanden (ca. 71 %). Die Mädchen zeigen hier eine deutliche Überlegenheit gegenüber der Jungen in der Selbstbestimmung für die Teilnahme im Unterricht. Lediglich 18 der Schüler/-innen begründeten ihre Teilnahme am Türkischunterricht mit dem Wunsch der Eltern (6 Fälle) bzw. mit dem Einfluss der Peer Group (12 Fälle). Von den restlichen 24 Probanden (ca. 17 %) gaben 8 an, sie wüssten nicht, warum sie den Unterricht besuchten, während 12 Schüler/-innen ihre Teilnahme mit dem Wunsch begründeten, ihre Note in Englisch auszugleichen. In dieser Gruppe befanden sich auch 8 Probanden, die gar keine Angaben machten (s. Abbildung 39).

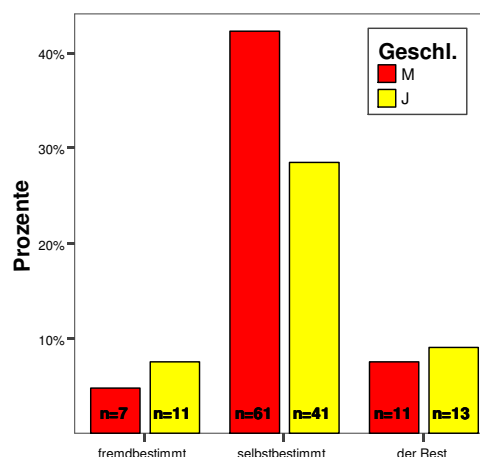


Abbildung 39: Selbstbestimmung über die Unterrichtsteilnahme

Gewichtung der Teilbereiche des Unterrichts

Es war wichtig zu erfahren, wie die Schüler/-innen die Gewichtung der Teilbereiche des Unterrichts wahrnehmen. Die Angaben der Schüler/-innen in diesem Bereich können erste Zufriedenheitsgrade der Lernenden mit den Unterrichtsinhalten darstellen. Weiter kann das Antwortverhalten der Lernenden mit den Leistungen in Verbindung gebracht werden und ermöglicht so Aufschlüsse über die Lernprozesse. Gleichzeitig können diese Aufschlüsse didaktisch-methodische Konsequenzen für den Türkischunterricht haben.

Im Fragebogen wurden die folgenden Teilbereiche des Türkischunterrichts aufgelistet:

- Übungen zum mündlichen Sprachgebrauch
- Übungen zum schriftlichen Sprachgebrauch
- Grammatik
- Rechtschreibung
- Übungen zum Lesen und Verstehen
- Türkische Geschichte
- Erdkunde
- Religion

Die Schüler/-innen wurden gebeten, jeden Teilbereich einen Wert zuzuordnen. Die Schätz-Skala war verbal verankert, d. h. es standen die Aussagen „darauf wird zuviel Wert gelegt“ über „ist in Ordnung“ bis „darauf wird zu wenig Wert gelegt“ zur Auswahl. Die Auswertung zeigt, dass die Mehrheit (in 60 - 90 Fällen) der Schüler/-innen die Gewichtung der Teilbereiche des Türkischunterrichts - mit Ausnahme der Bereiche der Religion und Erdkunde - durchaus „in Ordnung“ findet. Mehr Gewichtung auf Religion wünschen sich insgesamt 68 der 137 Befragten. Für die Bewertung des Bereiches Erdkunde liegen 138 Antworten vor, davon sind knapp die Hälfte der Lernenden der Meinung, dass hierfür zu wenig im Unterricht getan werde.

Die Analyse der Frage nach der wahrgenommenen „Gewichtung der Teilbereiche“ an alle Schüler/-innen gibt lediglich eine Tendenz wieder, die als allgemeine Zufriedenheit der Lernenden interpretiert werden kann.

8.1.12 Das Lernvermögen und Leistungsanforderungen im Türkischunterricht

In einer weiteren Frage sollten die Probanden das Lernvermögen im Türkischunterricht beurteilen. Hierzu liegen insgesamt 140 gültige Angaben vor. Demnach geben 45 % (64 Fälle) der Lernenden an, dass sie im Türkischunterricht intensiv lernen und weitere 44 % (61 Fälle) lernen bedingt. 10,4 % (15 Fälle) bezeichnen den Unterricht eindeutig als nicht effektiv (s. Abbildung 40).

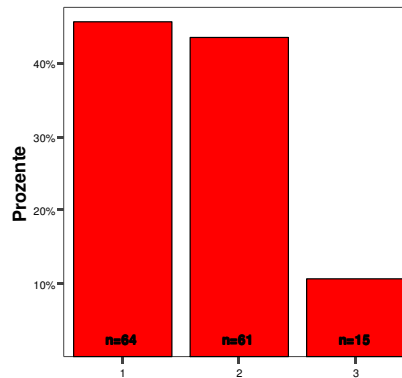


Abbildung 40: Beurteilung des Lernvermögens

Insgesamt finden ca. 8 % (11 Fälle) der Schüler/-innen die Leistungsanforderungen im Türkischunterricht viel zu hoch und rund 12 % (17 Fälle) viel zu niedrig. Bei dieser Aussage ordnen sich die Schüler/-innen mehrheitlich (109 Fälle) im mittleren Skalenbereich ein (ca. 76 %), so dass von einer allgemeinen Zufriedenheit der Lernenden gesprochen werden kann (s. Abbildung 41).

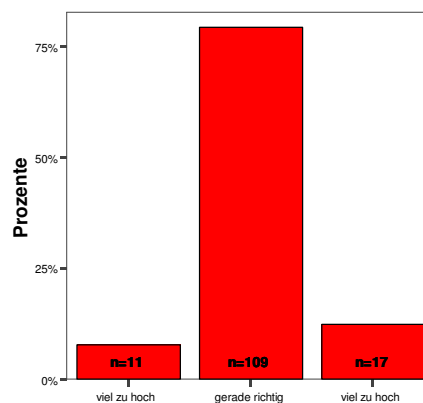


Abbildung 41: Leistungsanforderungen im Fach Türkisch

8.1.13 Bewältigung von Hausaufgaben und Teilnahme am Unterricht

Das Bewältigen der Hausaufgaben und die regelmäßige Teilnahme am Unterricht wurden als Indikator für eine positive Haltung gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht erfasst. Im Bereich der „Hausaufgabenlösungen“ liegen insgesamt 139 Angaben vor. Davon gaben 76 der Schüler/-innen an, ihre Hausaufgaben regelmäßig zu erledigen, während in 40 Fällen diese ab und an vernachlässigt werden. Die restlichen 24 Probanden machen anscheinend keine Hausaufgaben. Eine absolut regelmäßige Teilnahme am Unterricht ist für 66 % der Lernenden selbstverständlich, das sind 95 Fälle. Nur 14 der Befragten erklärten, dass sie den Unterricht unregelmäßig besuchen.

8.1.14 Kompetenzeinschätzung

Weiterhin war es uns wichtig zu erfahren, wie die Schüler/-innen ihre eigene Kompetenz in Bezug auf die türkische Sprache einschätzen. Im Vergleich zu ihren Kompetenzen im Deutschen schreiben sich 64 der Befragten bessere Kenntnisse in der türkischen Sprache zu. Sprachdefizite attestieren sich 33 der Probanden eher in der türkischen Sprache als in der deutschen.

Das Antwortverhalten der Schüler/-innen über ihre Einstellung bzw. Haltung zum muttersprachlichen Türkischunterricht ist als Tendenz zu verstehen. In diesem Rahmen sind die motivierenden Voraussetzungen von Seiten der Schüler/-innen als positiv einzustufen. Die Analyse der Schülerfragebogen ergab, dass die Mehrheit der Lernenden die Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts erkennt und schätzt. Dies lässt sich auch durch die Analyse der Aussage: "Ich finde den türkischen Unterricht wichtig" tendenziell mit rund 51 % bestätigen. Hierbei ordnen sich weitere 35 % der Schüler/-innen in den mittleren Bereich der Skala ein. Die Tendenz geht dahin, dass 54 % der befragten Schüler den Unterricht „gern“ besuchen, während knapp 10 % ungern dabei sind.

8.1.15 Die letzte Zeugnisnote in Deutsch und Türkisch

In einem weiteren Punkt erfolgten die Angaben zur letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch bzw. im muttersprachlichen Unterricht. Die Abbildung 42 zeigt die Notenverteilung für beide Fächer im Vergleich.

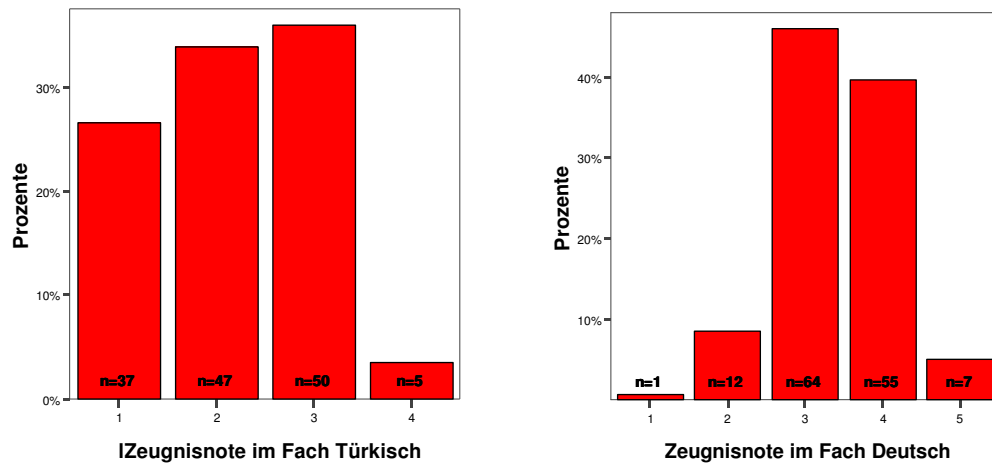


Abbildung 42: Letzte Zeugnisnoten der Probanden in den Fächern Türkisch und Deutsch

Die letzten Zeugnisnoten der Probanden im Fach Deutsch und im muttersprachlichen Unterricht sind unterschiedlich verteilt. Für das Fach Deutsch liegt eine leicht nach rechts verzerrte Verteilung vor, während für das Fach Türkisch die Verzerrung umgekehrt ist. Die Anzahl der Schüler/-innen, die für ihre Leistungen im Türkisch eine „1“ bekommen haben betrug 37 und eine „2“ haben 47 Schüler/-innen erhalten. Die Note „1“ kommt im Deutschunterricht lediglich 1 mal vor und eine „2“ nur 12 mal. Ferner betrug die Anzahl der Schüler/-innen, die für ihre Leistungen eine „4“ bekommen haben für Deutsch 55 und für Türkisch lediglich 4. Dementsprechend liegt der Mittelwert der Zensuren im Fach Deutsch bei 3,4 mit einer Standardabweichung von 0,75. Im Fach Türkisch war 2,2 der Mittelwert der verteilten Zensuren und die Standardabweichung betrug 0,86.

Überraschend ist hier das Ergebnis der Zensuren für den Deutschunterricht. Es ist zu vermuten, dass dieses Notenschema nicht dem Gesamtbild des Leistungsbeurteilungsstands der türkischen Schüler/-innen für das Fach Deutsch entspricht. Hier könnte man vermuten, dass es sich um ehrgeizige Schüler/-innen handelt. Mit anderen Worten könnte, die bei der Untersuchung festgestellte Lernbereitschaft der Schüler/-innen für den Türkischunterricht als Teil ihrer allgemeinen Einstellung zum Lernen und zu Leistung interpretiert werden.

Dem entgegen kann der positive Exzess der Zensuren im Türkischunterricht mit der Bedeutung des Faches in der Stundentafel erklärt werden. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass „stark selektive Hauptfächer“ die strengste Notengebung haben, während in den Nebenfächern die Zensuren eher „milder“ verteilt werden (vgl. De Groot, 1971; Ingenkamp 1976, S. 232). Da der muttersprachliche Türkischunterricht auf Grund des freiwilligen Besuchs

schwer als „Nebenfach“ bezeichnet werden kann, erfolgt die Notengebung anscheinend hier noch milder.

Der Notenspiegel im muttersprachlichen Unterricht konnte auch mit den an die Schüler/-innen gestellten Leistungsanforderungen verknüpft werden. Hierbei war sowohl ein Rückbezug auf Angaben der Lehrkräfte als auch auf Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung notwendig. Die Lehrkräfte gaben an, dass sie angesichts der ungleichartigen Zusammensetzung der Lernenden sowie der ungünstigen Unterrichtszeiten ihre Schüler/-innen nicht überfordern wollen.

Vermutlich durch diese gut gemeinte Rücksichtnahme wird das vorhandene Lernpotenzial nicht ganz ausgeschöpft. Dementsprechend spiegelt das Zensurenschema die eingesetzten „mäßigen“ Lernziele wieder.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach dem angewandten Zensurengebungsverfahren. Nach unseren Ergebnisse basieren die erteilten Zensuren in einigen Lerngruppen auf den mündlichen Leistungen der Probanden im Sinne einer aktiven Teilnahme am Unterricht. In anderen Lerngruppen werden Klassenarbeiten geschrieben und Hausaufgaben erteilt. Dabei ist ihre Gewichtung in dem Zensurengebungsverfahren nicht bekannt. Darüber hinaus weisen die Lehrkräfte einen Nachholbedarf im Bereich der diagnostischen Fertigkeiten auf.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die vorhandenen Daten im Bereich der Zensuren viele Fragen aufwerfen, denen in weiteren Studien nachgegangen werden sollte.

8.2 Charakteristika der Lerngruppen

8.2.1 Lerngruppe L1.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L1.1

Die Lerngruppe L1.1 besteht aus neun Mädchen und drei Jungen. Die Schüler/-innen besuchen verschiedene Schulformen. Fünf Schüler/-innen sind Hauptschüler, vier Schülerinnen Realschüler während die restlichen drei GymnasialSchüler/-innensind. Sie kommen aus den Klassen des achten, neunten und zehnten Jahrgangs der drei Schulformen. Daraus erklärt sich auch der Altersunterschied der Unterrichteten. In dieser Lerngruppe befinden sich Schüler/-innen im Alter vom 14 bis 17. Abbildung 43 stellt die Zusammensetzung der Lerngruppe nach Alter, Schulform und Geschlecht dar. Der Unterricht für diese Gruppe findet außerhalb der Regelstunden statt, d. h. sie treffen sich einmal in der Woche und erhalten die drei muttersprachlichen Unterrichtswochenstunden hintereinander zwischen 16:30 und 19:00 Uhr.

| Mädchen | Schulform/Alter | | | | | | Gesamt |
|----------------|-----------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | HS | | RS | | Gym | | |
| | Anzahl | Alter | Anzahl | Alter | Anzahl | Alter | |
| KL8 | 2 | 14 | 3 | 14 | 2 | 14/15 | 7 |
| KL9 | 1 | 17 | | | | | 1 |
| KL10 | — | | 1 | 16 | | | 1 |
| Mädchen Gesamt | 3 | | 4 | | 2 | | 9 |
| Jungen | | | | | | | |
| KL8 | 1 | 15 | | | | | 1 |
| KL9 | - | | | | 1 | 15 | 1 |
| KL10 | 1 | 16 | | | | | 1 |
| Jungen Gesamt | 2 | | | | | | 3 |

Abbildung 43: Zusammensetzung der L1.1 nach Schulform, Geschlecht und Alter

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L1.1

In der Lerngruppe L1.1 befindet sich eine Schülerin, die bis zur achten Klasse in einer türkischen Schule unterrichtet wurde. Charakteristisch für die restlichen 11 Probanden ist, dass keine der Schüler/-innen türkischen Unterricht in der ersten Klasse der Grundschule gehabt hat. Mehr als die Hälfte (sieben Fälle) der Schüler/-innen weisen außerdem gar keinen muttersprachlichen Unterrichtsbesuch in den ersten vier Schuljahren auf. Fünf davon verlieren sogar den Anschluss an den muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I. Die Zusammenstellung der Schüler/-innen (s. Abbildung 44) und die Analyse ihres Unterrichtsbesuchs lässt vermuten, dass in der näheren Umgebung der Schüler/-innen kein muttersprachlicher Unterricht in der Grundschule angeboten worden ist. Auffällig hierbei ist, dass für zehn Schüler/-innen ein ununterbrochener Unterrichtsbesuch von mindestens drei Schuljahren besteht. Somit kann weiter vermutet werden, dass der muttersprachliche Unterricht in der näheren Umgebung der Schüler/-innen, von drei Jahren eingerichtet ist. Diese Annahme wird durch die Tatsache bestärkt, dass der unterrichtende Lehrer der Gruppe seit drei Jah-

ren im Dienst ist.

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |

| | |
|--|---------------------------------|
| | Schulbesuch in der Türkei |
| | Teilnahme am Türkischunterricht |
| | Kein Türkisch Unterricht |

Abbildung 44: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L1.1

Die Auswertung der Fragen zum Sprachgebrauch in der Familie bzw. unter Freunden ergab, dass in 7 Fällen Türkisch und Deutsch gleichermaßen als Kommunikationssprache angewendet wird. Nur ein Schüler gab an, dass er überwiegend in Deutsch kommuniziert.

In der Lerngruppe sieht die Hälfte der Schüler/-innen öfter türkische TV-Sendungen und hört meist türkische Lieder. Fünf Schüler/-innen lesen regelmäßig Bücher bzw. Zeitungen in deutscher und türkischer Sprache, während vier Schüler/-innen nur in deutscher Sprache lesen. Weitere Einzelheiten sind im Folgenden abgebildet.

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 4 | 33,3 |
| in Türkisch und Deutsch | 5 | 41,7 |
| in Türkisch | 1 | 8,3 |
| Ich lese nicht | 1 | 8,3 |
| n= 12 | | 91,6 |

Abbildung 45: Auswertung der Lesegewohnheiten L1.1

Haltung und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L1.1

Laut Fragebogen hat die Mehrheit die Schüler/-innen selbst entschieden, am Türkischunterricht teilzunehmen. Nur ein Schüler nimmt an dem Unterricht auf Wunsch seiner Eltern teil. Eine Schülerin besucht den Unterricht, um ihre defizitäre Note in Englisch auszugleichen. Eine positive Einstellung zum Türkischunterricht meldeten 11 Schüler/-innen, während ein Schüler in der Mitte des Kontinuums einzuordnen ist. Mehrheitlich finden sie den Unterricht „wichtig“, „interessant“ und besuchen ihn „regelmäßig“ bzw. „gern“. Sie gaben auch bis auf einen Schüler an, dass sie im Unterricht „viel lernen“ können und alle bewältigen „regelmäßig“ ihre Hausaufgaben.

Die Leistungsanforderungen im Fach Türkisch fanden 8 Schüler/-innen „gerade richtig“ während zwei sie als „viel zu hoch“ einschätzten. Während sechs der Schüler/-innen ihre Kenntnisse in der türkischen Sprache mit „gut“ bewerteten, schätzten fünf der Befragten ihre Türkischkenntnisse als „mittelmäßig“ ein. Ein Schüler wiederum bewertete seine Kenntnisse in der türkischen Sprache als „schwach“.

Die Schüler/-innen wurden weiter nach der letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch bzw. im Fach Türkisch gefragt. Die Abbildung 46 und Abbildung 47 zeigen die Notenverteilung für beide Fächer im Vergleich.

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 1 | | 9,0 |
| 2 | 1 | 5 | 9,0 | 45,5 |
| 3 | 5 | 4 | 45,5 | 36,3 |
| 4 | 5 | 1 | 45,5 | 9,0 |

N=11 (*ein Datensatz war ungültig.) 100,0

Abbildung 46: letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L1.1

Hierbei ist festzustellen, dass die Noten für das Fach Türkisch einen positiven Exzess aufweisen. Für das Fach Deutsch liegt eine leicht nach rechts verzerrte Verteilung vor. Zwischen den Noten für Deutsch und Türkisch besteht kein signifikanter Zusammenhang.

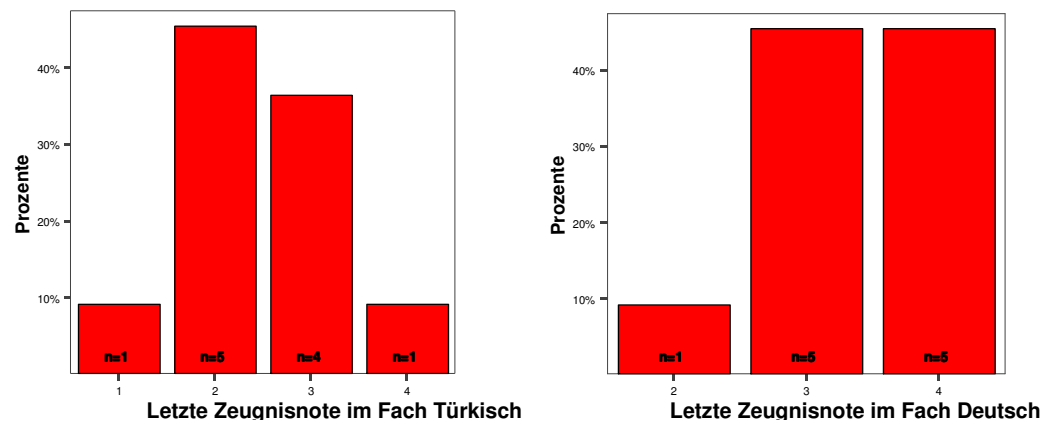


Abbildung 47 Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L1.1

8.2.2 Lerngruppe L1.2

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L1.2

Die Lerngruppe L1.2 ist die kleinste Probandengruppe der Studie. Insgesamt besuchen hier drei Jungen und zwei Mädchen den muttersprachlichen Unterricht. Ähnlich wie bei der ersten Gruppe L1, kommen die Schüler aus verschiedenen Schulformen und Klassenstufen (s. Abbildung 48). Die Gruppe hat drei Wochenstunden Türkischunterricht außerhalb der Regelstunden.

| | Schulform/Alter | | | Gesamt |
|---------|-----------------|-------|----|--------|
| | HS | GS | | |
| Mädchen | Alter | Alter | | |
| KL9 | 1 | 15 | | 1 |
| KL10 | | 1 | 15 | 1 |
| Gesamt | 1 | 1 | | 2 |
| Jungen | | | | |
| KL8 | | 1 | 14 | 1 |
| KL9 | | 2 | 16 | 1 |
| Gesamt | | 3 | | 3 |

Abbildung 48: Zusammensetzung der L1.2 nach Schulform, Geschlecht und Alter

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L1.2

Eine der Lernenden war in der Türkei eingeschult worden, sie kam erst nach dem fünften Schuljahr nach Deutschland und hat hier den muttersprachlichen Unterricht vier Jahre ununterbrochen besucht. Von den restlichen vier Probanden wies eine Schülerin einen ununterbrochenen Unterrichtsbesuch während ihrer gesamten Schullaufbahn auf, während die anderen drei Probanden zum ersten Mal am Türkischunterricht teilnahmen. Die Sprachbiographie der Gruppe ist in Abbildung 49 dargestellt.

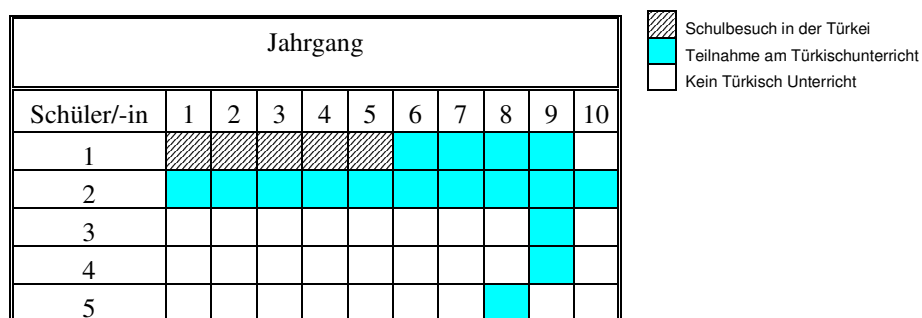


Abbildung 49: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L1.2

Aus der Gruppe verwenden drei Schüler/-innen in ihrem Alltag meistens Türkisch und hören überwiegend Musik in türkischer Sprache. Zwei Lernende verwenden beide Sprachen gleichermaßen, entsprechend sind ihre Mediengewohnheiten auf beide Sprachen ausgerichtet. Alle Schüler/-innen gaben an, regelmäßig zu lesen, und zwar drei in beiden Sprachen und jeweils einer nur in Türkisch und einer nur in Deutsch (s. Abbildung 50).

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 1 | 20,0 |
| in Türkisch und Deutsch | 3 | 60,0 |
| in Türkisch | 1 | 20,0 |
| n= 5 | | 100 |

Abbildung 50: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L1.2

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L1.2

Alle Schüler/-innen gaben an, die Teilnahme am Türkischunterricht sei ihre eigene Entscheidung gewesen. Der Hauptgrund dafür variiert zwischen den Aussagen, in der Sprache „gut sein“ zu wollen und im Unterricht „viel lernen“ zu können. Die Haltung der Schüler/-innen zum Unterricht ist als positiv einzustufen, sie besuchen alle den Unterricht „regelmäßig“ und „gern“ und erarbeiten dazu ihre Hausaufgaben. Die Leistungsanforderungen finden alle fünf Schüler/-innen angemessen.

Drei Lernende schätzen ihre Kompetenz in der türkischen Sprache eher schwächer als im Deutschen ein. Eine Schülerin ist der Meinung, in Türkisch „besser“ zu sein, während die

zweite Schülerin der Meinung ist, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen. Drei Lernende gaben an, in ihrem letzten Zeugnis im Fach Deutsch eine „drei“ bekommen zu haben. Die anderen zwei waren mit einer „vier“ benotet worden. Für den muttersprachlichen Unterricht bekamen sie jeweils eine „Eins“, eine „Zwei“, eine „Drei“, und zwei wurden mit einer „Vier“ benotet (s. Abbildung 51 und Abbildung 52).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 1 | | 20,0 |
| 2 | | 1 | | 20,0 |
| 3 | 3 | 1 | 60,0 | 20,0 |
| 4 | 2 | 2 | 40,0 | 40,0 |
| 5 | | | | |
| | n=5 | n=5 | 100 | 100 |

Abbildung 51: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L1.2

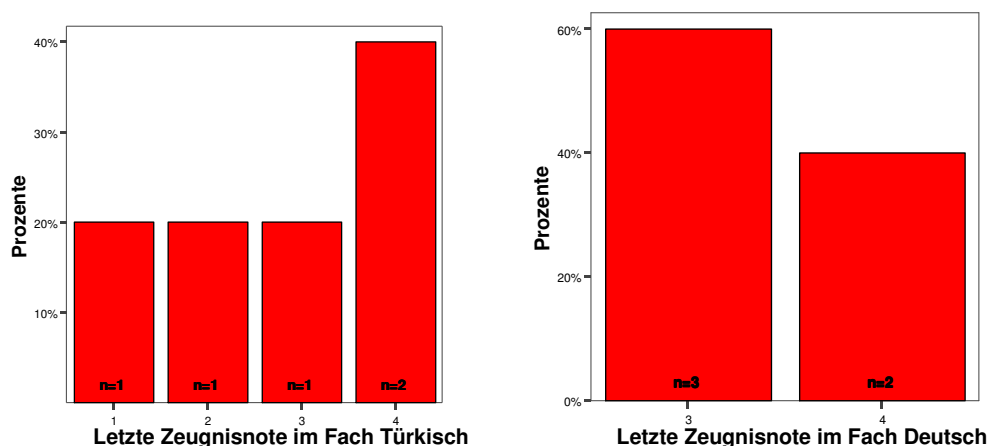


Abbildung 52: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L1.2

8.2.3 Lerngruppe L2.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L2.1

Die Gruppe L2.1 besteht aus sechs Mädchen und sieben Jungen, alle kommen aus einer Hauptschule. Aufgrund der gemeldeten Schülerzahlen werden die Schüler der 9ten und 10ten Klasse gemeinsam unterrichtet. Die Mehrheit bilden die Schüler/-innenaus der neunten Klasse. Die Alterstufe reicht von 15 bis 18 Jahre. Die Verteilung der Lernenden nach Schulform, Alter und Geschlecht ist in der Abbildung 53 zusammengefasst.

| Mädchen | Schulform: Hauptschule | | Gesamt |
|----------------|------------------------|-------|--------|
| | Anzahl | Alter | |
| Kl. 9 | 3 | 16 | 4 |
| | 1 | 15 | |
| Kl. 10 | 1 | 16 | 2 |
| | 1 | 17 | |
| Mädchen Gesamt | 6 | | 6 |
| Jungen | Anzahl | Alter | Gesamt |
| | | | |
| Kl 9 | 1 | 15 | 5 |
| | 2 | 16 | |
| | 1 | 17 | |
| | 1 | 18 | |
| Kl 10 | 1 | 16 | 2 |
| | 1 | 18 | |
| Jungen Gesamt | 7 | | 7 |

Abbildung 53: Zusammensetzung der L2.1 nach Schulform, Geschlecht und Alter

In der Stundentafel sind für die Gruppe vier Wochenstunden Türkischunterricht vorgesehen. Dafür trifft sich die Gruppe nach Schulschluss zweimal in der Woche, jeweils für zwei Unterrichtsstunden. Die Nachteile dieser Organisationsform beziehen sich in erster Linie auf die Rezeptivität der Lernenden.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L2.1

In der L2.1 sind zwei Probanden aus der türkischen Grundschule, eine Schülerin besuchte dort bis zum Ende der fünften Klasse die Schule und der zweite Schüler war während der ersten Klasse in der Türkei. Insgesamt nahmen 10 von 13 Lernenden in der Grundschule vier Jahre am muttersprachlichen Unterricht teil. Vier Schüler der Gruppe besuchten den Türkischunterricht von ihrer Einschulung an ohne Unterbrechung.

Sieben Teilnehmer bekamen nach der Grundschule keinen Anschluss an den muttersprachlichen Unterricht und im weiteren blieben diese Schüler mindestens zwei bis vier Jahre vom muttersprachlichen Unterricht fern.

Die Abbildung 54 stellt Beginn und Dauer der Teilnahme am Türkischunterricht für die Lerngruppe L.2.1. dar.

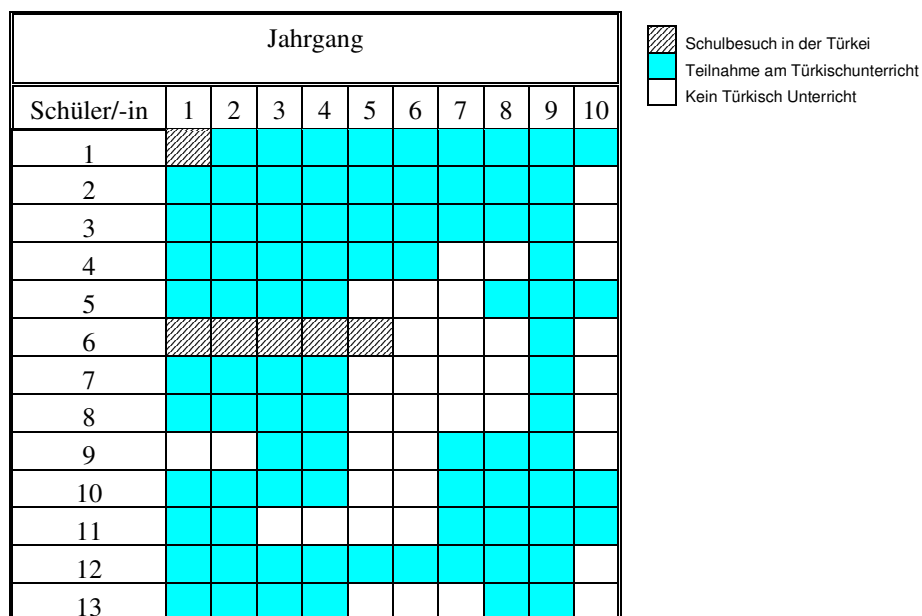


Abbildung 54: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L2.1

Nach der Auswertung der Fragen zum Sprachgebrauch verwenden sieben der Lernenden in der Familie bzw. unter Freunden die deutsche und türkische Sprache gleichermaßen, während die restlichen sechs Schüler in ihrem Alltag überwiegend Türkisch sprechen.

Die bevorzugte Sprache der Medien ist für sieben Schüler/-innen ausschließlich Türkisch, während eine der Lernenden keine türkische Musik hört und deutsche Fernsehsendungen verfolgt.

Die Lesegewohnheiten für acht der Lernenden gelten für beide Sprachen gleichermaßen, während zwei nur in Deutsch und weitere zwei nur in Türkisch lesen. Ein Schüler gibt, an kein Interesse am Lesen zu haben.

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L2.1

Die Auswertung der L2.1-Daten zeigt, dass alle bis auf einen Schüler ihre Teilnahme am Unterricht selbst bestimmt haben. Eine der Schüler/-innen besucht den Unterricht, um ihre Defizite im Fach Englisch auszugleichen.

Über das Lernvermögen im Unterricht sind die Lernenden geteilter Meinung, fünf meinen, im Unterricht „viel lernen“ zu können, während weitere sieben die Wirksamkeit des Unterrichts als „mittelmäßig“ bezeichnen. Die restlichen drei Probanden meinen, dass sie im Türkischunterricht „nicht lernen“. Außerdem waren sechs Schüler/-innen der Meinung, dass sie sich

im Unterricht überhaupt nicht anstrengen müssen, nur ein Schüler bezeichnete den Unterricht als anstrengend. Für die Mehrheit ist der Türkischunterricht „wichtig“, nur vier Schüler/-innen bezeichnen ihn als „nicht wichtig“.

Für die Aussage „Ich finde den Türkischunterricht interessant“ gibt es bei drei Schülerinnen volle Übereinstimmung, während die Mehrheit der Schüler/-innen sich im mittleren Bereich der Skala einpendelt. In einem Fall wurde die Antwort: „trifft nicht zu“ ausgewählt.

Die Aussagen der Lernenden dieser Gruppe über die Hausaufgaben, als „Indikator der Schülerhaltung zum Unterricht“, ist besonderes interessant. Bei der Aussage „ich mache regelmäßig meine Hausaufgaben für den Türkischunterricht“ haben vier Schüler/-innen mit „trifft voll zu“ abgestimmt, weitere vier haben sich in den mittleren Bereich der Skala eingeordnet. Die restlichen fünf Probanden haben die Antwort „trifft nicht zu“ ausgewählt und auf dem Fragebogen Bemerkungen wie z. B. „welche Hausaufgaben???“ „Gibt es nicht!!!“ oder „wir haben nie Hausaufgaben“ aufgeschrieben. Diese Bemerkungen decken sich ungefähr mit der Aussage der Lehrkraft, L2 erteile selten Hausaufgaben.

Die Analyse des Schülerverhaltens bei dieser Frage und der Aussagen des Lehrers geben Hinweise über die an die Schüler/-innen gestellten Anforderungen und wie diese von den Lernenden wahrgenommen werden. Die Vernachlässigung der Hausaufgaben in der Unterrichtsplanung hat möglicherweise eine negative Wirkung auf die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Lernenden. Dies bezeugt der Lehrer selbst mit der Bemerkung: „Meine Schüler sind nicht ausreichend motiviert..“.

Knapp die Hälfte der Schüler/-innen nimmt regelmäßig am Unterricht teil, während drei gelegentlich dem Unterricht fernbleiben. Vier der Befragten gaben an, dass sie dem Unterricht öfter fernbleiben. Alle Probanden finden trotzdem die Leistungsanforderungen „richtig“.

In der Gruppe schätzen sich sechs Schüler/-innen als „besser“ in Türkisch als in Deutsch ein. In fünf Fällen trauen sich die Lernenden beide Sprachen gleichermaßen zu, während sich die restlichen zwei Schüler in Deutsch sicherer fühlen.

In der Gruppe bevorzugen sieben Schüler/-innen türkische Medien und bei weiteren fünf sind die Mediengewohnheiten auf beide Sprachen ausgerichtet. Mehrheitlich lesen die Schüler/-innen in beiden Sprachen, ein Schüler liest ausschließlich in Deutsch und ein weiterer Schüler gibt an, dass er gewöhnlich kaum liest. (s. Abbildung 55)

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 2 | 15,4 |
| in Türkisch und Deutsch | 8 | 61,5 |
| in Türkisch | 2 | 15,4 |
| Ich lese nicht | 1 | 7,7 |
| n= 13 | | 100,0 |

Abbildung 55: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L2.1

Die letzten Zeugnisnoten im Fach Deutsch und im muttersprachlichen Unterricht der Probanden weisen interessante Merkmale auf. Während die Zensuren für Türkisch entweder eine „eins“ oder eine „drei“ betragen, weisen die Deutschzensuren in der Verteilung eine leichte Verschiebung nach rechts auf. Der Abbildung 56 sind die Zensuren für Türkisch und Deutsch zu entnehmen.

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 6 | | 50 |
| 2 | 1 | | 7,7 | |
| 3 | 4 | 6 | 30,8 | 50 |
| 4 | 6 | | 46,2 | |
| 5 | 2 | | 15,4 | |
| | n=13 | n=12 | 100 | 100 |

Abbildung 56: letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L.2.1

Der Mittelwert der Zensuren im Deutsch liegt bei 3,7 mit einer Standardabweichung von 0,85. In Türkisch liegt der Mittelwert bei 2,0 mit einer Standardabweichung von 1,04 (s. Abbildung 57)

Die erteilten Zensuren im Fach Türkisch basieren wahrscheinlich auf den mündlichen Leistungen im Sinne einer aktiven Teilnahme am Unterricht. Diese Annahme wird durch die Aussage der Lehrkraft bekräftigt, dass er selten Klassenarbeiten durchführt. Außerdem bezeichnete er seine Kenntnisse in Bezug auf Sprachtests und Testbewertungen während der Workshops als „seinen Schwachpunkt“.

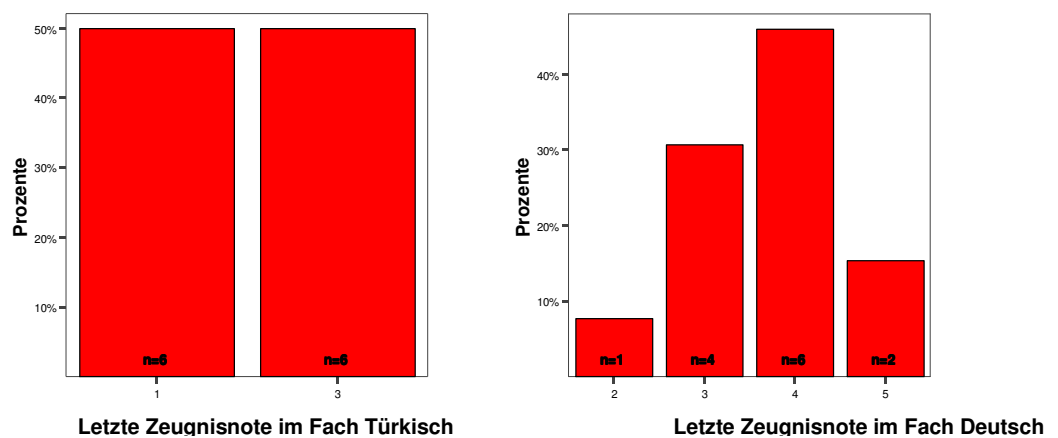


Abbildung 57: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L2.1

8.2.4 Lerngruppe L3.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L3.1

Die Lerngruppe L3.1. besteht aus sechs Mädchen und acht Jungen. Alle besuchen die neunte Klasse der selben Hauptschule. Sie sind zwischen 15 und 17 Jahre alt. Die Gruppe hat in der Woche zwei Stunden muttersprachlichen Türkischunterricht, die in die Regelschulzeit integriert sind.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L3.1

Die Gruppe L3.1 hat in der Mehrheit Schüler/-innen, die kontinuierlich den türkischen Unterricht besuchen. Insgesamt sieben Schüler/-innen der Gruppe haben ununterbrochen von der ersten bis zur neunten Klasse am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen. Ein Schüler besucht in dieser Gruppe den türkischen Unterricht zum ersten Mal. Zwei Probanden dieser Gruppe weisen keinerlei Teilnahme am Türkischunterricht in der Grundschule auf. Ein Schüler in der Gruppe hat eine fünfjährige Schullaufbahn in der Türkei aufzuweisen.

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |

| | |
|--|---------------------------------|
| | Schulbesuch in der Türkei |
| | Teilnahme am Türkischunterricht |
| | Kein Türkisch Unterricht |

Abbildung 58: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L3.1

Das zusammengefasste Ergebnis zum alltäglichen Sprachgebrauch ergibt, dass die Mehrheit der Lernenden, neun an der Zahl, meistens in der türkischen Sprache kommuniziert, keiner der Probanden verwendet überwiegend Deutsch in seinen Gesprächen. Die Aussage der Lernenden über die bevorzugte Sprache der Medien zeigt, dass sie in der Mehrheit öfter die TV-Sendungen in türkischer Sprache sehen (10 Fälle) und mehrheitlich türkische Musik hören (8 Fälle). Für das Lesen werden die Angebote in beiden Sprachen von der Mehrheit angenommen, nur ein Proband liest ausschließlich in Deutsch und weitere drei lesen nur in Türkisch.

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 1 | 7,1 |
| in Türkisch und Deutsch | 10 | 71,4 |
| in Türkisch | 3 | 21,4 |
| n=14 | | 100,0 |

Abbildung 59: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L3.1

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L3.1

Auch in dieser Gruppe haben die Schüler/-innen über ihre Teilnahme am Unterricht in der Mehrheit selbst entschieden. Nur zwei der Befragten besuchen den Unterricht, weil ihre Freunde es auch tun. Auf die Frage, weshalb sie den Türkischunterricht besuchen, wurde in drei Fällen der Wunsch in der Sprache „gut zu sein“ geäußert. In weiteren fünf Fällen lag die Begründung in der „Sprachloyalität“. Ein Schüler besucht den Unterricht aufgrund seiner defizitären Note im Englisch. Der Rest gab an, der Unterricht sei interessant bzw. lehrreich.

Für zehn Schüler sind die Leistungsanforderungen „gerade richtig“, für zwei Schülerinnen sind sie zu hoch, während ein Schüler die Anforderungen als zu niedrig einstuft. Nur ein Schüler bezeichnet den Unterricht für sich als unwirksam, er gab außerdem an, dass der Unterricht uninteressant und gleichwohl anstrengend sei, trotzdem besuchte er den Unterricht regelmäßig. Alle andere Schüler/-innen sind der Meinung, im Unterricht dazu zu lernen und sich dabei auch anstrengen zu müssen.

Drei Probanden der Gruppe bewältigen ihre Hausaufgaben nicht, weitere vier erledigen sie regelmäßig, fünf vernachlässigen sie ab und zu. Insgesamt fünf Probanden schätzen ihre Kompetenzen in der türkischen Sprache als besser als im Deutschen ein. Weitere fünf sind der Meinung, in beiden Sprachen gleich gut zu sein, während drei sich als besser in Deutsch einstufen.

Die letzte Zeugnisnote im muttersprachlichen Unterricht ist für drei der Probanden eine „eins“ und für drei Schüler eine „zwei“. Die niedrigste Note in Türkisch ist eine „drei“, erteilt für acht Schüler. In Deutsch liegen die Verhältnisse mit einer Verschiebung nach rechts zum Schlechteren hin. Hier kommt eine „Eins“ nicht vor, die „Zwei“ ist einmal vertreten, die „Drei“ siebenmal, die „Vier“ zweimal und drei Schüler haben eine „Fünf“. Die Einzelheiten sind den folgenden Abbildungen zu entnehmen.

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 3 | | 21,4 |
| 2 | 1 | 3 | 7,7 | 21,4 |
| 3 | 7 | 8 | 53,8 | 57,1 |
| 4 | 2 | | 15,4 | |
| 5 | 3 | | 23,1 | |
| | n=13 | n=14 | 100 | 100 |

Abbildung 60 letzte Zeugnissnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L3.1

Zwischen der Note in Deutsch und Türkisch besteht kein signifikanter Zusammenhang.

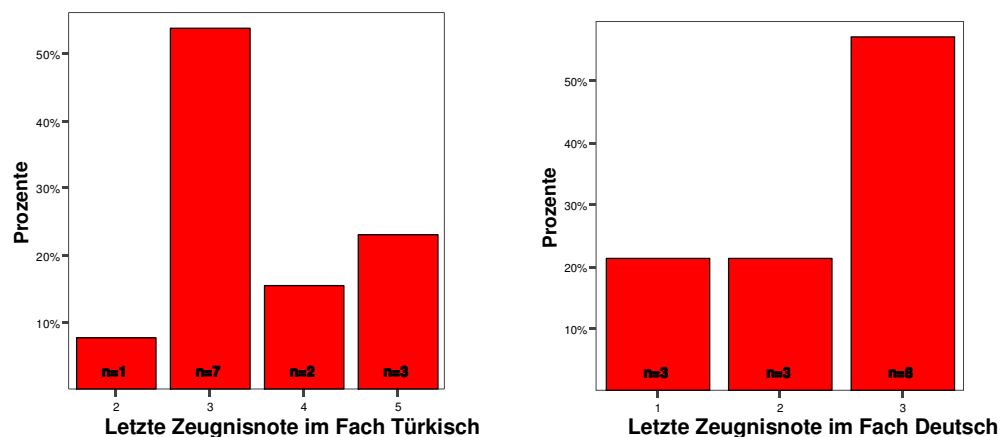


Abbildung 61: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L3.1

8.2.5 Lerngruppe L3.2

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L3.2

Die Schüler/-innen der Lerngruppe L3.2 sind aus der gleichen Hauptschule wie die Probanden aus der Lerngruppe L3.1. Alle Schüler befinden sich in der zehnten Klasse. Sie sind zwischen 16 und 18 Jahre alt und nach Geschlecht gleich verteilt. Wöchentlich hat die Gruppe zwei Stunden Türkischunterricht, die während der Regelschulzeit statt finden.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L3.2

Insgesamt waren in der Gruppe vier Schüler/-innen in der Türkei eingeschult worden. Davon ist eine Schülerin im Anschluss an das erste Schuljahr, eine zweite ist nach dem zweiten Schuljahr und weitere zwei sind nach dem vierten bzw. nach dem fünften Schuljahr nach Deutschland gekommen. Die Mehrheit der Schüler/-innen in dieser Gruppe weisen eine ununterbrochene Teilnahme am Türkischunterricht auf. Einem der Schüler fehlt der Grund-

schulunterricht vollständig. (Einzelheiten s.u.)

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |




 Schulbesuch in der Türkei
 Teilnahme am Türkischunterricht
 Kein Türkisch Unterricht

Abbildung 62: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn der L3.2

Im Sprachgebrauch der Probanden überwiegt in sechs Fälle das Türkische. Einen etwa gleich häufigen Gebrauch beider Sprachen findet man in weiteren sechs Fällen. Bei der Befragung gaben sechs Lernende an, türkische TV-Sender vorzuziehen, und weitere acht gaben an, Sendungen in beiden Sprachen gleichermaßen anzuschauen.

Bei den musikalischen Gewohnheiten erhöht sich der Anzahl der Probanden, die das Türkische bevorzugen, auf 11 Teilnehmer. Gelesen wird überwiegend ausgewogen in beiden Sprachen, während ein Proband ausschließlich in Türkisch liest.

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 3 | 21,4 |
| in Türkisch und Deutsch | 9 | 64,3 |
| in Türkisch | 1 | 7,1 |
| Ich lese nicht | 1 | 7,1 |
| n=14 | | 100,0 |

Abbildung 63: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L3.2

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L3.2

Bis auf eine Schülerin nehmen die Probanden am Unterricht nach eigenem Willen teil. Mehrheitlich nennen fünf Schüler/-innen als Hauptgrund für ihre Teilnahme die Selbstverständlichkeit des Erlernens der türkischen Sprache. Weiteren Angaben nach war der Wille,

in der Sprache gut zu sein, oder die Möglichkeit, im Unterricht viel lernen zu können entscheidend.

Ohne Ausnahme empfanden alle Schüler/-innen die gestellten Leistungsanforderungen im Unterricht als „gerade richtig“, trotzdem gab die Mehrheit an, sich im Unterricht anstrengen zu müssen. Nur drei Schüler/-innen behaupten, viel zu lernen ohne sich anzustrengen. Keiner der Befragten bezeichnet den Unterricht als unwirksam.

Die erteilten Hausaufgaben werden von acht der Schüler regelmäßig erarbeitet, während sie in fünf Fällen manchmal vernachlässigt werden. Die Mehrheit der Schüler/-innen besucht den Unterricht regelmäßig, zwei fehlen öfter. Keiner der Lernenden schätzt seine Kompetenzen im Deutschen besser ein als im Türkischen, während sich zwei Probanden in beiden Sprachen gleichermaßen gut finden.

Ähnlich wie in der ersten Lerngruppe des Lehrers L3 ist die niedrigste Zeugnisnote in seiner zweiten Gruppe die Drei (s. Abbildung 64 , Abbildung 65). Sie wurde in sechs Fällen erteilt. Die Hälfte der Schüler/-innen hat für ihre Leistungen in Türkisch eine Zwei erhalten. Der Notenspiegel in Deutsch ist auch ähnlich dem Notenspiegel der Lerngruppe L3.1.

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 1 | | 7,1 |
| 2 | 1 | 7 | 7,1 | 50,0 |
| 3 | 4 | 6 | 28,6 | 42,9 |
| 4 | 7 | | 50,0 | |
| 5 | 2 | | 14,3 | |
| | n=14 | n=14 | 100 | 100 |

Abbildung 64: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L3.2



Abbildung 65: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L3.2

8.2.6 Lerngruppe L6.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L6.1

Die Lerngruppe L6.1 besteht aus Schüler/-innen der neunten Klasse einer Gesamtschule. Sie ist mit 22 Schülern/Schülerinnen, die größte Gruppe die an der Studie teilgenommen hat. Im Verhältnis überwiegen mit 14 die männlichen Probanden. Ihr Alter bewegt sich zwischen 15 - 17 Jahre.

Der muttersprachliche Unterricht in dieser Schule ist mit zwei Wochenstunden in die Regel-schulzeit integriert. Hier wird Türkisch auch als gleichwertiges Fach anstelle einer Fremd-sprache im Wahlpflichtbereich angeboten.⁴² Mehr als die Hälfte der Teilnehmer dieser Grup-pe machten von diesem Angebot Gebrauch.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L6.1

In der Gruppe befindet sich eine Probandin mit Schulbesuch an türkischen Schulen, sie war in ihren ersten drei Schuljahren in der Türkei. Die Mehrheit der Schüler/-innen in dieser Gruppe weisen eine kontinuierliche Teilnahme am Türkischunterricht von der 1. bis zur 9. Klasse (13 Fälle) auf. Für zwei Schüler fehlte der Türkischunterricht in der Grundschule voll-ständig, sie besuchten aber den Türkischunterricht ab der fünften Klasse ununterbrochen (s. Abbildung 66).

⁴² Die Schüler/-innen, die am muttersprachliche Unterricht bis Klasse sechs teilgenommen haben bzw. über entsprechende Kenntnisse in ihrer Muttersprache verfügen, dürfen Türkisch als erstes Wahlpflichtfach belegen. In der Stundentafel der NRW-Schulen sind im WP I Bereich für die erste Curriculumeinheit (Klassen 7/8) vier Wochenstunden und für die zweite Curriculumeinheit (Klassen 9/10) drei Wochenstunden eingeräumt.

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | |

Abbildung 66 Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L6.1

Die Zusammenfassung der einzelnen Ergebnisse des Sprachgebrauchs in der Familie und unter Freunden ergibt, dass die Hälfte der Probanden überwiegend in Türkisch kommuniziert, während die andere Hälfte beide Sprachen gleichermaßen anwendet. Das gesamte, durch Mittelwertbildung erreichte Ergebnis für die Sprachpräferenzen im Mediengebrauch zeigt, dass die Hälfte der Probanden das Türkische bevorzugt, während sechs Schüler beide Sprachen gleichstellen und nur zwei der Befragten das mediale Angebot in deutscher Sprache favorisieren.

Wenn die Lesegewohnheiten der Lernenden separat betrachtet werden, ergibt sich, dass die Mehrheit der Probanden in türkischer Sprache liest (9 Fälle). Die Anzahl der Schüler/-innen, die keine Lesegewohnheit haben, ist mit sieben relativ groß (s. Abbildung 67).

Sieben Schüler/-innen schätzen ihre Sprachkompetenzen in Türkisch als „besser“ ein im Vergleich zu ihren Kompetenzen in Deutsch.

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 2 | 9,1 |
| in Türkisch und Deutsch | 4 | 18,2 |
| in Türkisch | 9 | 40,9 |
| Ich lese nicht | 7 | 31,8 |
| n=22 | | 100,0 |

Abbildung 67 Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L6.1

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L6.1

Der am häufigsten genannte Grund für die Teilnahme am türkischen Unterricht ist: „Ich möchte in der türkischen Sprache ‚gut‘ sein“. Acht Teilnehmer geben diese Antwort. Weitere fünf Teilnehmer besuchen den Unterricht, weil sie am Türkischlernen „Spaß“ haben. Drei Lernende geben als Grund ihre „Sprachloyalität“ an und weitere drei, weil ihre Freunde den Unterricht besuchen. Ein Schüler besucht den Unterricht auf Wunsch der Eltern. Die restlichen zwei Teilnehmer geben an, dass sie nicht wissen, warum sie am Unterricht teilnehmen.

Für diese zwei Teilnehmer sind die Anforderungen im Fach zu hoch, für weitere sechs zu niedrig. Im letzten Fall bezeichnen fünf Probanden den Unterricht als „nicht anstrengend“. Die Aussage: „Ich finde den Türkischunterricht interessant“, hat nur von wenigen Schülern und Schülerinnen (in 4 Fälle) die volle Zustimmung bekommen, die Mehrheit (14 der Befragten) hat sich für die Antwort „teils/teils“ entschieden.

Das Lernvermögen des Unterrichts wurde ähnlich beurteilt. Sechs der Befragten stimmten der Aussage „im Türkischunterricht kann ich viel lernen“ voll zu, während in 14 Fällen die Antwort „teils/teils“ angekreuzt wurde. Hier hat ein Schüler die Aussage abgelehnt. Die Mehrheit besucht den Unterricht regelmäßig bzw. bewältigt die erteilten Hausaufgaben. Die Zusammenfassung der Antworten über die Einstellung zum Unterricht ergibt für die Gruppe insgesamt eher ein zufriedenstellendes Bild.

Hierbei befinden sich auf einem Kontinuum acht der Befragten auf der positiven Seite, weitere sechs in der Mitte und die restlichen 2 auf der negativen Seite. Der Anteil der Schüler/-innen, die für ihre Leistungen in Türkisch eine Eins bekommen haben, beträgt in der Gruppe 41 %. Die häufigste Note im Fach Deutsch ist eine Drei, erteilt im 12 Fällen (rund 55%).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 9 | | 40,9 |
| 2 | 1 | 6 | 4,5 | 27,3 |
| 3 | 12 | 6 | 54,5 | 27,3 |
| 4 | 9 | 1 | 40,9 | 4,5 |
| | n=22 | n=22 | 100 | 100 |

Abbildung 68: Letzte Zeugnissnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L6.1

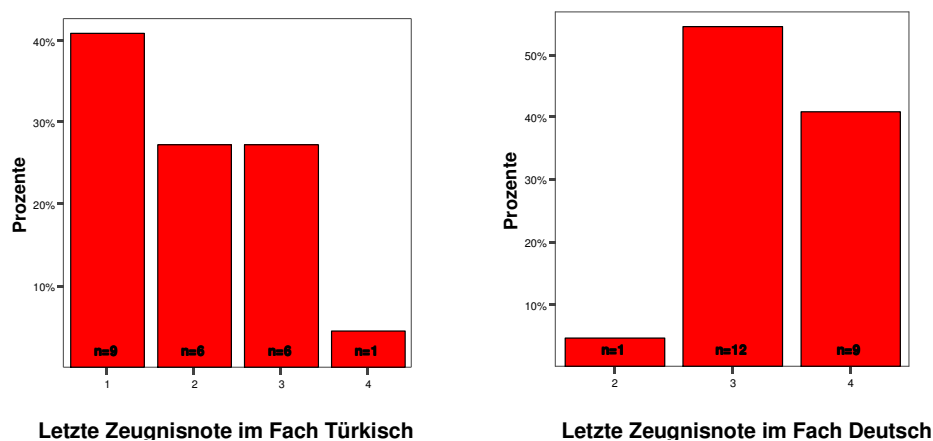


Abbildung 69: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L6.1

Die Abbildung 69 zeigt, dass die Noten für Türkisch eine positive Verschiebung nach links aufweisen, während die Deutschnoten zu einer negativen Verschiebung nach rechts tendieren.

8.2.7 Lerngruppe L6.2

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L6.2

Es handelt sich bei der Gruppe um Schüler/-innen aus der Jahrgangsstufe neun der selben Gesamtschule wie die Gruppe L6.1. In dieser Gruppe befinden sich insgesamt 16 Probanden. Die Anzahl der Jungen überwiegt leicht die der Mädchen, im Verhältnis 9 zu 7. Die Mädchen sind zwischen 15 - 16 Jahre alt und die Jungen zwischen 16 - 18. Für die Unterrichtsorganisation gelten die gleichen Bedingungen wie für L6.1. Der muttersprachliche Unterricht ist in den Stundenplan integriert und entspricht zwei Wochenstunden. Neben dem muttersprachlichen Unterricht besuchen die Schüler/-innen, bis auf drei Probanden, den Türkischunterricht auch im Wahlpflichtbereich.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L6.2

Die Gruppe weist einen hohen Anteil von Schüler/-innen auf, die den Türkischunterricht von der ersten bis zur zehnten Klasse ununterbrochen besucht haben. In der L6.2 befinden sich insgesamt vier Probanden, die in der Türkei die Schule besucht haben. Drei davon haben dort bis zum Ende der vierten Klasse die Schule besucht und einer nur die erste Klasse (s. Abbildung 70). Es hat den Anschein, dass ein bestehendes Angebot von den Schülern wahrgenommen wird.

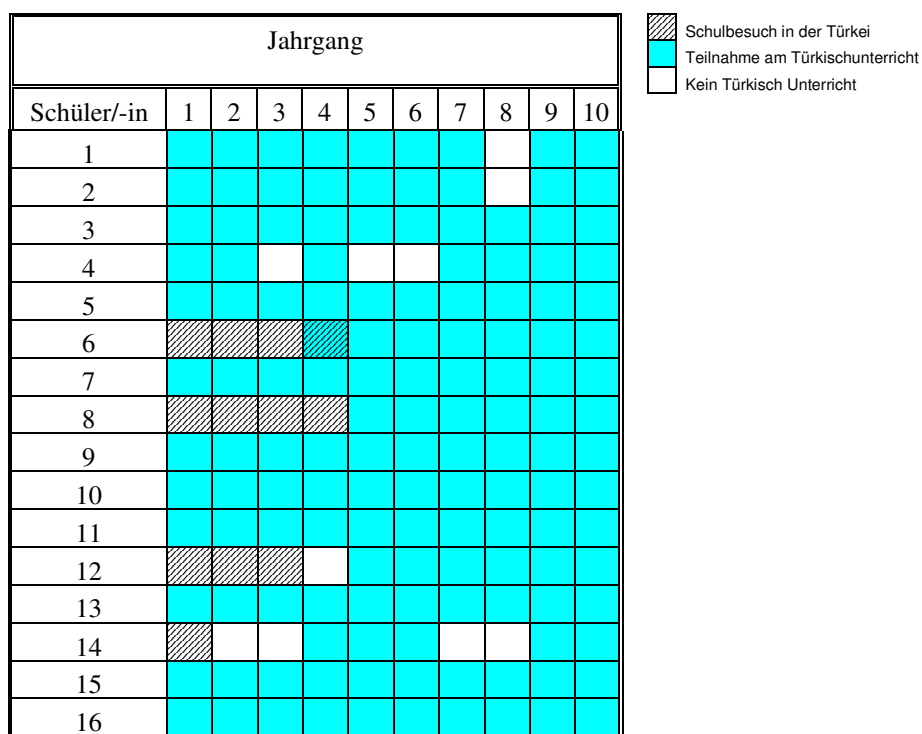


Abbildung 70: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L6.2

Die Auswertung der Fragen über den Sprachgebrauch ergab, dass in acht Fällen die Probanden in ihrem Alltag die deutsche und die türkische Sprache gleichermaßen benutzen, in weiteren sechs Fällen wird überwiegend in der türkischen Sprache kommuniziert. Ein Schüler gab an, überwiegend Deutsch zu sprechen. Im Bereich des Mediengebrauchs erhöht sich die Anzahl der Probanden, die das Türkisch bevorzugen, auf 13. Der Anteil von sechs Fällen oder ca. 38 % der Schüler/-innen, die das Lesen ablehnen, ist wie in der Gruppe L6.1 relativ hoch. Weiterhin lesen zwei der Befragten nur in Deutsch, vier in beiden Sprachen und vier nur in Türkisch (s. Abbildung 71).

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 2 | 12,5 |
| in Türkisch und Deutsch | 4 | 25,0 |
| in Türkisch | 4 | 25,0 |
| Ich lese nicht | 6 | 37,5 |
| n=16 | | 100,0 |

Abbildung 71: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L6.2

Haltungen und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L6.2

Auf die Frage, weshalb die Probanden den Türkischunterricht besuchen, liegen insgesamt 15 Antworten vor. Drei Schüler gaben hierbei an, dass für ihren Unterrichtsbesuch der Einfluss der Peer Group entscheidend ist. In weiteren drei Fällen stand das Lernvermögen des Unterrichts im Vordergrund. Der Wunsch, in der Sprache „gut“ zu sein und am Türkischlernen „Spaß“ zu haben, wurde jeweils zweimal genannt. Die Zusammenfassung der Ergebnisse in diesem Bereich ergab, dass die Lernenden dieser Gruppe in der Mehrheit intrinsisch motiviert sind.

Für zwei Probanden sind die Anforderungen im Unterricht zu hoch, diese Schüler/-innen befinden sich zugleich unter den drei Fällen, die den Unterricht als anstrengend bezeichnen. Die restlichen 14 Probanden bezeichnen die an sie gestellten Anforderungen als „gerade richtig“. Die Aussage „im Türkischunterricht kann ich viel lernen“ bekam von sechs Schülern die volle Zustimmung. Die Mehrheit der Gruppe hat bei der Frage die Antwort „teils/teils“ ausgewählt. Die Aussage, dass der Türkischunterricht interessant sei, wurde von den Lernenden in ähnlicher Weise wie 6.2 beurteilt.

Die Lernenden gaben mehrheitlich (in 12 Fällen) an, den Unterricht regelmäßig zu besuchen, einer der Lernenden bleibt dem Unterricht öfter fern. Die erteilten Hausaufgaben werden von zehn Befragten immer gelöst, während zwei Schüler sie gelegentlich vernachlässigen, weitere fünf machen keine Hausaufgaben.

Bei der Zusammenfassung der Aussagen im Bereich des Unterrichts lässt sich sagen, dass die Schüler/-innen mit einer Mehrheit von acht Teilnehmern mit einer „positiven Einstellung“ in den Unterricht gehen. Weitere sechs Schüler befinden sich in der Mitte der Skala und die restlichen zwei haben eine ablehnende Einstellung zum Unterricht.

Ihre Kompetenzen in Türkisch schätzen 13 Schüler/-innen als „besser“ ein als in Deutsch, die restlichen drei meinen, in beiden Sprachen ausgewogene Kenntnisse zu haben.

Die häufigste Note im Türkischen ist die Zwei und im Deutschen die Drei. Ähnlich wie in der L6.1 weisen die Noten für Türkisch eine positive Verschiebung nach links auf, während die Deutschnoten leicht nach rechts verschoben sind (s. Abbildung 72 und Abbildung 73).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | 1 | 5 | 6,3 | 31,3 |
| 2 | 3 | 7 | 18,8 | 43,8 |
| 3 | 7 | 3 | 43,8 | 18,3 |
| 4 | 5 | 1 | 31,3 | 6,3 |
| | n=16 | n=16 | 100 | 100 |

Abbildung 72: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L6.2



Abbildung 73: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L6.2

8.2.8 Lerngruppe L7.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L7.1

Die Probanden der L7.1 sind aus einer Realschule und besuchen die zehnte Klasse. Die Schülerzahl umfasst 16 Lernende, davon 14 Mädchen und zwei Jungen. Die Mädchen sind zwischen 16 und 17 Jahre alt und die Jungen zwischen 18 und 19.

In der neunten Klasse dieser Schule sind drei Stunden pro Woche für den muttersprachlichen Unterricht vorgesehen. Zwei der Unterrichtsstunden sind auf den Nachmittag gelegt, d. h. der Unterricht findet nach Schulschluss zwischen 13:30 und 16:00 statt. Die dritte Stunde ist in die Regelschulzeit integriert.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L7.1

Sechs der Schüler/-innen in L7.1 weisen von ihrer Einschulung an bis zur zehnten Klasse eine kontinuierliche Teilnahme am türkischen Unterricht auf. Die Schüler in dieser Gruppe, die den Anschluss des Unterrichts nach der Grundschule wahrnehmen konnten, setzten den Unterricht anschließend ununterbrochen fort. Drei der Probanden sind in der Türkei eingeschult worden und dort bis zum Ende der zweiten Klasse geblieben. Die Abweichungen der Teilnahme am Türkischunterricht sind der folgenden Abbildung 74 zu entnehmen.

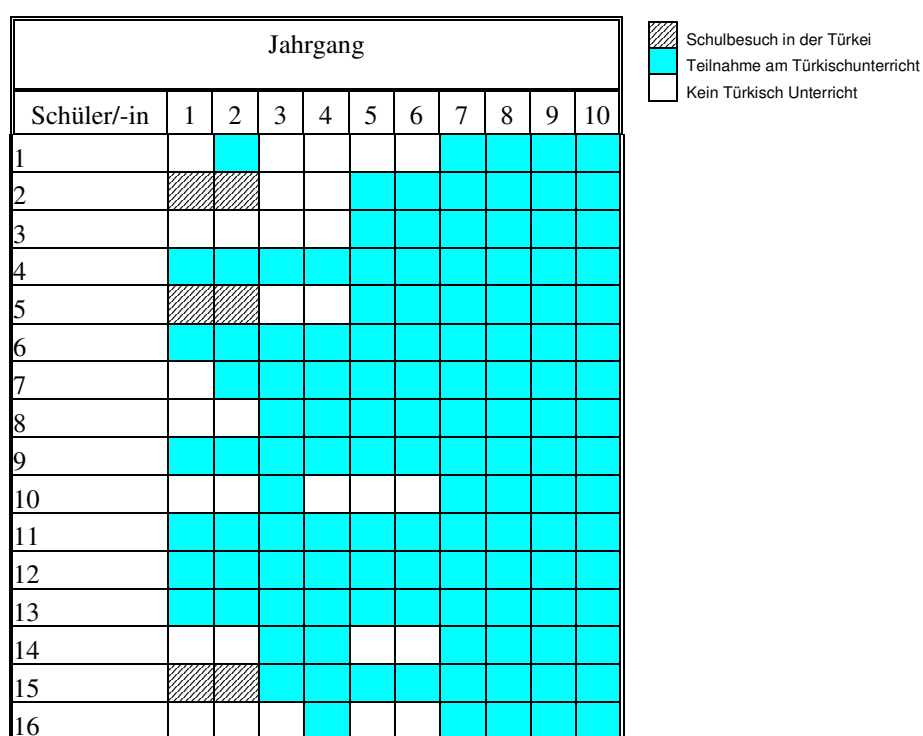


Abbildung 74: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L7.1

Die Probanden, die überwiegend in Türkisch kommunizieren und beide Sprachen gleichermaßen benutzen, sind mit jeweils sieben an der Zahl gleich hoch. Ein Schüler gab an, dass er überwiegend Deutsch spricht. Mehrheitlich mit 13 Fällen favorisieren die Probanden Tür-

kisch im Mediengebrauch. Die restlichen drei gaben an, ihre Mediengewohnheiten an beide Sprachen auszurichten. Im Bereich der Printmedien ergibt sich ein hoher Anteil mit 31 % der Probanden, der als „nicht Leser“ zu bezeichnen ist. Weitere 31 % lesen in beiden Sprachen. Der Anteil der „Deutsch - Leser“ und „Türkisch - Leser“ ist mit 18,8 % gleich (Abbildung 75).

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 3 | 18,8 |
| in Türkisch und Deutsch | 5 | 31,3 |
| in Türkisch | 3 | 18,8 |
| Ich lese nicht | 5 | 31,3 |
| n=16 | | 100,0 |

Abbildung 75 Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L7.1

Haltung und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L7.1

Die Schüler/-innen der Klasse nehmen mehrheitlich auf eigenen Wunsch am Türkischunterricht teil. In drei Fällen wurde die Teilnahme am Unterricht durch die Eltern bestimmt und in einem Fall durch die Freunde beeinflusst. In vier Fällen begründeten die Probanden ihre Teilnahme mit der Aussage: „ich möchte in der türkischen Sprache ‚gut‘ sein“ und in weiteren vier Fällen mit der Selbstverständlichkeit des Erlernens der Muttersprache. Zwei Probanden besuchen den Unterricht, weil sie am Türkischlernen „Spaß“ haben. Drei Probanden gaben an, dass sie durch die Teilnahme am Türkischunterricht die defizitäre Note in Englisch ausgleichen möchten.

Die Leistungsanforderungen sind für die Mehrheit der Schüler/-innen „gerade richtig“, während drei der Befragten sie als „viel zu niedrig“ empfanden. Diese drei gaben gleichwohl an, dass sie sich im Unterricht nicht anzustrengen brauchen. Das Lernvermögen des Unterrichts wurde von diesen drei Probanden für sich selbst als „nicht effektiv“ eingeschätzt.

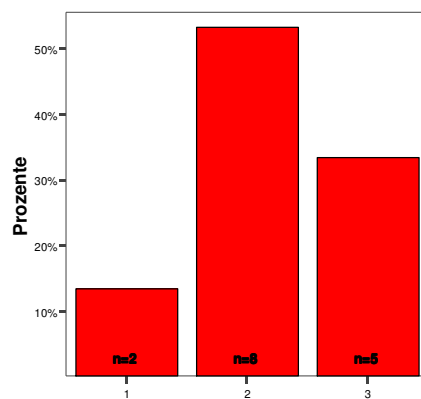
Insgesamt signalisierten fünf Probanden keinen persönlichen Lernzuwachs im muttersprachlichen Unterricht. In vier Fälle erkannten die Befragten den Lerngehalt des Unterrichts voll an, während sieben Probanden für die Aussage „im Türkischunterricht kann ich viel lernen“ mit „teils teils“ stimmten.

Die Hausaufgaben wurden von sechs der Schüler/-innen regelmäßig bearbeitet, während weitere sechs Schüler/-innen diese ab und zu vernachlässigten. Zwei Schüler erledigten grundsätzlich ihre Hausaufgaben nicht.

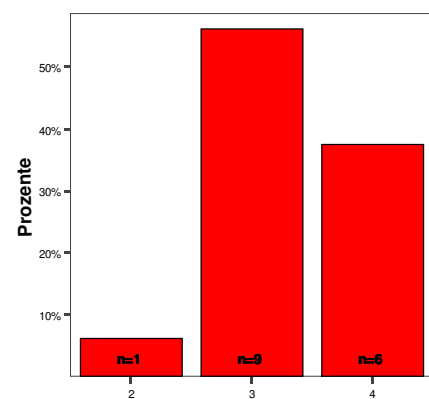
Die am häufigsten erteilte Note in Türkisch war mit 50 % die Zwei, weitere 31,3 % erhielten die Note Drei. Der Anteil der Schüler/-innen, die für ihre Leistungen im Deutschen eine Drei bekommen hatten, betrug in der Gruppe rund 56 %. Somit ist sie die am häufigsten erteilte Zensur (s. Abbildung 76 und Abbildung 76)

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 2 | | 12,5 |
| 2 | 1 | 8 | 6,3 | 50,0 |
| 3 | 9 | 5 | 56,3 | 31,3 |
| 4 | 6 | | 37,5 | |
| | n=16 | n=15 | 100 | 93,8 |

Abbildung 76 Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L7.1



Letzte Zeugnisnote im Fach Türkisch



Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch

Abbildung 77: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L7.1

8.2.9 Lerngruppe L7.2

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L7.2

Die Lerngruppe L7.2 wurde wie die Lerngruppe L7.1 von dem gleichen Lehrer unterrichtet. Sie kamen ebenso aus der gleichen Realschule wie die L7, sind aber Schüler/-innen der neunten Klasse. In der Gruppe waren 13 Schüler/-innen, sechs Mädchen und sieben Jungen zwischen 16 und 17 Jahren. Die neunte Klasse hatte viermal in der Woche Türkischunterricht. Die Hälfte davon wurde in der Regelschulzeit absolviert und die andere Hälfte nach Schulschluss.

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L7.2

Die Gruppe L7.2 wies ähnliche Merkmale auf wie die Gruppe L7.1, so dass der Gruppe ein relativ gut besuchter Türkischunterricht bescheinigt werden konnte. Zwei der Probanden wiesen eine kontinuierliche Teilnahme am Unterricht von der ersten Klasse an auf, weiteren vier Probanden fehlte der Türkischunterricht im ersten Schuljahr. Auffällig dabei ist, dass die Mehrheit der Schüler/-innen, nachdem sie den Anschluss an den Türkischunterricht gefunden hatten, ihn auch ohne Unterbrechung fortsetzten. Ein Schüler besuchte die erste Grundschulklasse in der Türkei (s. Abbildung 78).

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |




| | |
|---|---------------------------------|
|  | Schulbesuch in der Türkei |
|  | Teilnahme am Türkischunterricht |
|  | Kein Türkisch Unterricht |

Abbildung 78: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L7.2

Die Auswertung der Fragen über den Sprachgebrauch in der Familie bzw. unter Freunden ergab, dass in acht Fällen Türkisch und Deutsch gleichermaßen als Kommunikationssprache angewendet wird. Drei der Probanden gaben an, dass sie überwiegend in Deutsch kommunizieren, die restlichen zwei überwiegend in Türkisch. In der Mehrheit sehen die Probanden öfter türkische TV-Sendungen und hören meist türkische Lieder (9 Fälle). In drei Fällen ga-

ben die Befragten an, ihre Mediengewohnheiten nach der deutschen Sprache auszurichten. Sechs Schülern/Schülerinnen lesen regelmäßig Bücher bzw. Zeitungen in deutscher und türkischer Sprache, während drei Schüler/-innen nur in deutscher Sprache lesen. Weitere Einzelheiten sind in Abbildung 79 dargestellt

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 3 | 23,1 |
| in Türkisch und Deutsch | 6 | 46,2 |
| in Türkisch | 1 | 7,7 |
| Ich lese nicht | 3 | 23,1 |
| n= 13 (fehlend 1 (8,3%)) | | 100 |

Abbildung 79: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L7.2

Haltung und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L7.2

Der am häufigsten genannte Beweggrund für die Teilnahme am türkischen Unterricht in der Gruppe ist: „es ist mir selbstverständlich Türkisch zu lernen“. Diese Aussage äußerten fünf der Schüler/-innen. Weitere drei Teilnehmer/-innen besuchten den Unterricht, um Defizite im Fach Englisch auszugleichen. Zwei der Lernenden nahmen am Unterricht auf Wunsch ihrer Eltern teil. Zwei der Probanden wollten in der Sprache gut sein und einer die Sprache für seinen späteren Beruf erlernen.

Ähnlich wie in der Gruppe L1.1 fanden die Lernenden mehrheitlich die Leistungsanforderungen im Unterricht „gerade richtig“, während fünf der Befragten sie als „viel zu niedrig“ einschätzten. Diese Fünf gaben gleichwohl an, dass sie „nicht viel“ im Unterricht lernen. Acht der Probanden fanden den Unterricht „wichtig“ und besuchten ihn „gern“. Für fünf der Teilnehmer/-innen war der Unterricht nicht interessant genug. In der Gruppe empfanden lediglich drei Schüler den Unterricht als anstrengend.

Alle Schüler/-innen nahmen regelmäßig am Unterricht teil und erarbeiteten immer ihre Hausaufgaben.

Die am häufigsten erteilte Note in Türkisch mit rund 54 % war die Zwei, weitere rund 46% erhielten die Note Drei. Im Fach Deutsch hatte nur ein Proband eine zwei. Die häufigste Note im Deutsch war die Vier. Sie wurde an sieben Schüler erteilt (s. Abbildung 80).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | | | |
| 2 | 1 | 7 | 7,7 | 53,8 |
| 3 | 5 | 6 | 38,5 | 46,2 |
| 4 | 7 | | 53,8 | |
| | n=13 | n= 13 | 100 | 100 |

Abbildung 80: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L7.2

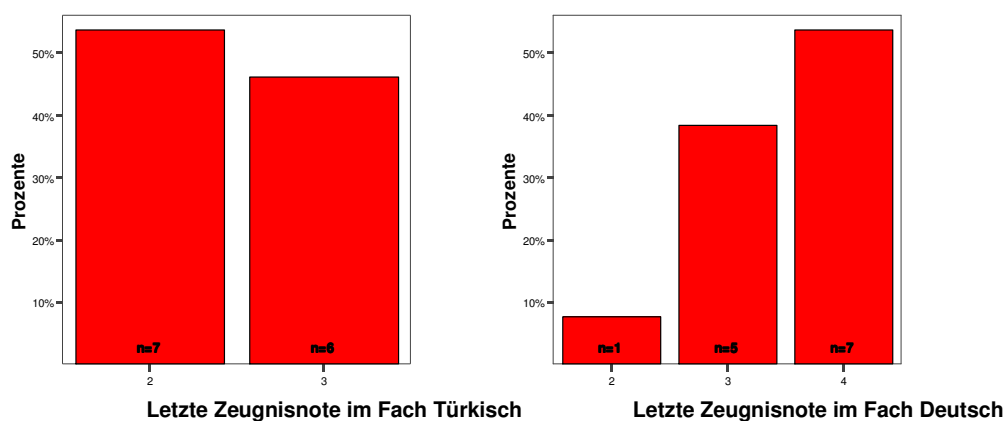


Abbildung 81: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L7.2

Wie in den meisten Lerngruppen, ist auch hier zu beobachten, dass der Hauptanteil der Notenverteilung in Türkisch auf der linken Seite liegt, während im Fach Deutsch die Kurve eine negative Tendenz aufweist (Abbildung 81).

8.2.10 Lerngruppe L8.1

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L8.1

Die Gruppe L8.1 bestand aus sieben Mädchen und drei Jungen zwischen 15 und 16 Jahren. Sie alle besuchten die gleiche Hauptschule. Ähnlich wie Gruppe L2.1 erhielten die Schüler der neunten und zehnten Klasse den muttersprachlichen Unterricht aufgrund der Anmeldezahlen gemeinsam. Die Mehrheit bildeten die Schüler/-innen aus der neunten Klasse, nur drei der Probanden waren aus der zehnten Klasse. Die Verteilung der Lernenden nach Alter und Geschlecht ist in der Abbildung 82 zusammengefasst.

In der Stundentafel waren für die Gruppe drei Wochenstunden Türkischunterricht vorgesehen, der Unterricht fand innerhalb der Regelstunden statt.

| Mädchen | Schulform: Hauptschule | | Gesamt |
|-----------------------|-------------------------------|--------------|---------------|
| | Anzahl | Alter | |
| Kl. 9 | 5 | 16 | 5 |
| Kl. 10 | 2 | 15/16 | 2 |
| Vorbereitungsklasse | 2 | 16 | 2 |
| Mädchen Gesamt | 7 | | 7 |
| Jungen | Anzahl | Alter | Gesamt |
| Kl 9 | 2 | 15/16 | 2 |
| Kl.10 | 1 | 16 | 1 |
| Jungen Gesamt | 2 | | 3 |

Abbildung 82: Zusammensetzung der L8.1 nach Schulform, Geschlecht und Alter

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L8.1

Alle Schüler/-innen dieser Gruppe bis auf zwei weisen keinen türkischen Grundschulunterricht auf. Es ist davon auszugehen, dass in der näheren Umgebung der Schüler kein solcher Unterricht angeboten wurde. Ab der fünften Klasse weisen die Schüler/-innen einen kontinuierlichen Unterrichtsbesuch auf (s. Abbildung 83).

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |

| | |
|--|---------------------------------|
| | Schulbesuch in der Türkei |
| | Teilnahme am Türkischunterricht |
| | Kein Türkisch Unterricht |

Abbildung 83: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L8.1

Die Auswertung der Fragen über den Sprachgebrauch in der Familie bzw. unter den Freunden ergab, dass in 6 Fällen Türkisch und Deutsch gleichermaßen als Kommunikationssprache angewendet wird. Nur ein Schüler gab an, dass er überwiegend in Deutsch kommuniziert und weitere drei nur in Türkisch.

Die Mehrheit der Schüler/-innen sieht öfter türkische TV-Sendungen und hört meistens türkische Lieder. Jeweils ein Proband verwendet beide Sprachen gleichermaßen und Deutsch überwiegt im Alltag. Alle Schüler/-innen lesen regelmäßig, fünf in beiden Sprachen, drei nur in Türkisch und zwei nur in Deutsch (s. Abbildung 84).

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 2 | 20,0 |
| in Türkisch und Deutsch | 5 | 50,0 |
| in Türkisch | 3 | 30,0 |
| n=10 | | 100 |

Abbildung 84: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L8.1

Haltung und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L8.1

In der Mehrheit entschieden sich die Schüler/-innen selbst für die Teilnahme am Unterricht. Eine Schülerin besuchte den Unterricht, weil es ihre Freunde auch tun. Vier der Befragten begründeten den Unterrichtsbesuch mit dem Wunsch, in der Sprache „gut zu sein“, weitere vier empfanden ihre Teilnahme als „selbstverständlich“ und eine Schülerin meinte, im Unterricht „viel lernen“ zu können.

Die Haltung der Schüler/-innen zum Unterricht ist in der Mehrheit als positiv einzustufen. Sieben der Befragten besuchen den Unterricht „regelmäßig“ und „gern“ und bearbeiten ihre

Hausaufgaben. Dieselben Schüler/-innen schätzten den Lernfortschritt durch Unterricht.

Zwei der Probanden empfanden die Leistungsanforderungen als zu niedrig, während sich eine Schülerin überfordert fühlte. Alle anderen Schüler/-innen schätzten die an sie im Unterricht gestellten Anforderungen als angemessen ein.

Einer der Lernenden schätzte seine Kompetenzen in Deutsch besser als in Türkisch ein, während drei Probanden sich in beiden Sprachen gleichermaßen als gut einschätzten. Die restlichen sechs Probanden fühlten sich sicherer in der türkischen Sprache.

Der Anteil der Schüler/-innen, die für ihre Leistungen im Fach Türkisch eine Eins bekommen hatten, betrug in der Gruppe 60 %. Im Fach Deutsch bekamen die Schüler/-innen im gleichen Anteil (60 %) eine Drei für ihre Leistungen (s. Abbildung 85 und Abbildung 19).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 6 | | 60,0 |
| 2 | 2 | 2 | 20,0 | 20,0 |
| 3 | 6 | 2 | 60,0 | 20,0 |
| 4 | 2 | | 20,0 | |
| | n=10 | n=10 | 100 | 100 |

Abbildung 85: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L8.1

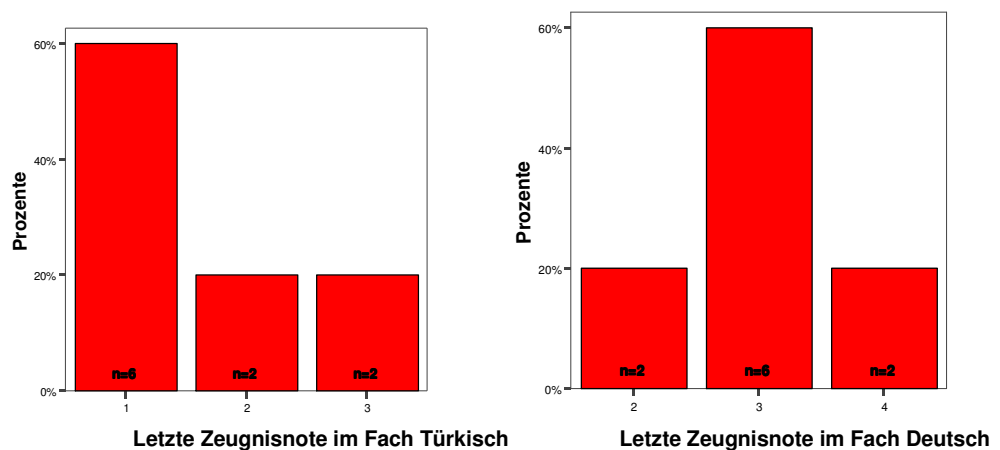


Abbildung 86: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L8.1

8.2.11 Lerngruppe L8.2

Zusammensetzung und Unterrichtsorganisation der L8.2

Die Lerngruppe 8.2 war mit neun Teilnehmer/-innen eine der kleineren Lerngruppen der Studie. Sie wurde, wie die Lerngruppe L8.1, vom gleichen Lehrer unterrichtet. Es handelte sich aber um Schüler/-innen einer anderen Hauptschule. Auch hier wurden die Neunt- und Zehntklässler wegen der Anmeldezahlen gemeinsam unterrichtet. Die Neuntklässler überwogen mit fünf Schülern die Zehntklässler. Zur Gruppe gehörten auch zwei Schüler/-innen einer Vorbereitungsklasse. Eine dieser Schülerinnen fiel bei der Analyse sowohl im Hinblick auf ihre niedrigen Leistungen als auch auf ihre widersprüchlichen Angaben bei der Befragung auf. Eine Rücksprache mit L8 lässt vermuten, dass die Schülerin für lange Zeit in der Türkei der Schule fern geblieben ist.⁴³

Die Klasse hat dreimal in der Woche Türkischunterricht innerhalb der Regelstunden.

| Mädchen | Schulform: Hauptschule | | Gesamt |
|-----------------------|-------------------------------|--------------|---------------|
| | Anzahl | Alter | |
| Kl. 9 | 3 | 13/14/16 | 3 |
| Kl. 10 | 2 | 15/17 | 2 |
| Vorbereitungsklasse | 2 | 16 | 2 |
| Mädchen Gesamt | 7 | | 7 |
| Jungen | Anzahl | Alter | Gesamt |
| Kl 9 | 2 | 15/17 | 2 |
| Jungen Gesamt | 2 | | 2 |

Abbildung 87 :Zusammensetzung der L8.2 nach Schulform, Geschlecht und Alter

Sprachliche Biographien der Lernenden in der L8.2

Die Gruppe war mit der Besonderheit behaftet, dass die Hälfte der Schüler/-innen aus der Türkei kommen. Sie hatten dort mindestens fünf Jahre die Schule besucht, bevor sie nach Deutschland eingereist sind. Zwei der Probanden, die schon in Deutschland waren, haben den Türkischunterricht von Anfang an ununterbrochen besucht. Ein Proband hat den Anschluss erst in der vierten Klasse und ein weiterer erst in der fünfte Klasse gefunden und danach kontinuierlich teilgenommen (s.Abbildung 88).

⁴³ Diese Schülerin wird aufgrund ihrer fehlenden Angaben in der Beschreibung nicht berücksichtigt.

| Jahrgang | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Schüler/-in | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |

*Fehlend 1

Abbildung 88: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L8.2

Überwiegend in Türkisch kommunizieren insgesamt sechs Probanden, weitere zwei benutzen beide Sprachen gleichermaßen. Die Mehrheit favorisiert auch Türkisch im Mediengebrauch, in der Anzahl sind es 6. In weiteren zwei Fälle gaben die Probanden an, dass sie ihre Mediengewohnheiten auf beide Sprachen ausrichten. Die Anzahl der Schüler/-innen, die nur in Türkisch lesen, beträgt fünf, zwei lesen in beiden Sprachen und eine Schülerin nur in Deutsch.

| „Ich lese regelmäßig...“ | Häufigkeit | Prozent |
|--------------------------|------------|---------|
| in Deutsch | 1 | 11,1 |
| in Türkisch und Deutsch | 2 | 22,3 |
| in Türkisch | 5 | 55,6 |
| n= 8 (fehlend 1 (11,1%)) | | 100,0 |

Abbildung 89: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L8.2

Insgesamt schätzten vier Probanden ihre Kompetenzen in Türkisch als „besser“ ein als in Deutsch, die restlichen drei meinten, in beiden Sprachen ausgewogene Kenntnisse zu haben.

Haltung und Einstellungen zum muttersprachlichen Türkischunterricht der L8.2

Bis auf eine Schülerin bestimmten die Teilnehmer/-innen den Unterrichtsbesuch selbst. Vier Schülerinnen gaben an, in der Sprache „gut“ sein wollen. Zwei der Probanden empfanden ihre Teilnahme am Unterricht „selbstverständlich“ und weitere zwei meinten, im Unterricht viel lernen zu können.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schüler/-innen eine positive Einstellung zum Unterricht

haben. In der Mehrheit besuchen sie den Unterricht „gern“ und finden ihn „wichtig“ (jeweils 6 Fälle). Fünf der Probanden finden den Unterricht für sich sehr lehrreich und weitere zwei ordnen sich bei der Aussage im mittleren Bereich der Skala ein. Die Hausaufgaben werden von drei Schülern regelmäßig bearbeitet und von weiteren drei nur selten vernachlässigt. Die Schüler/-innen bleiben dem Unterricht nur selten fern.

Im Fach Türkisch erhielten für ihre Leistungen drei der Probanden eine Eins, eine weitere wurde mit einer Zwei benotet. und die restlichen drei Schüler/-innen bekamen eine Drei. Im Fach Deutsch erhielt keiner der Lernenden die Note Eins. Zwei der Schüler/-innen hatten für ihre Leistungen eine Zwei bekommen und die übrigen vier erhielten eine Vier (s. Abbildung 90).

| NOTE | Häufigkeit | | Prozent | |
|------|----------------------|----------------------|--------------|---------------|
| | Fach Deutsch | Fach Türkisch | Fach Deutsch | Fach Türkisch |
| 1 | | 3 | | 33,3 |
| 2 | | 1 | | 11,1 |
| 3 | 2 | 3 | 22,2 | 33,3 |
| 4 | 4 | | 44,4 | |
| | n=6 fehlend 3 (33,3) | n=7 fehlend 2 (22,2) | 66,7 | 77,8 |

Abbildung 90: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L.8.2

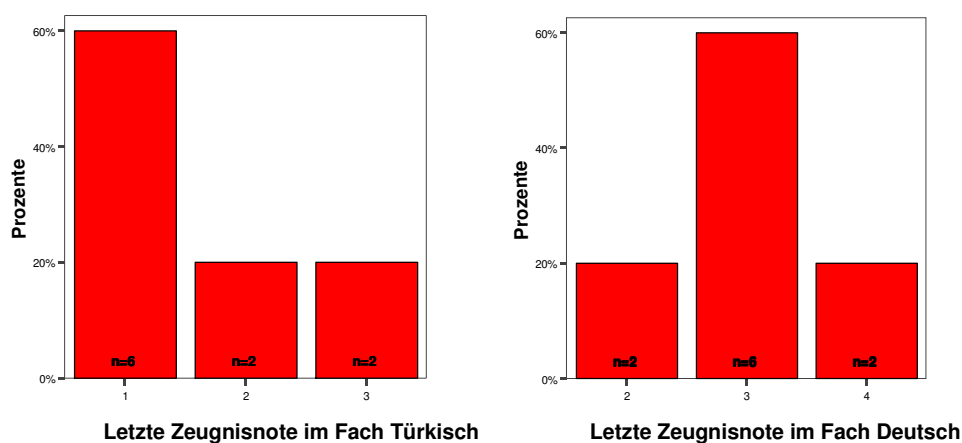


Abbildung 91: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L.8.2

9 DIE ERHEBUNG DER SCHRIFTSPRACHLICHEN LEISTUNGEN

Der am Ende des Bildungsgangs Sekundarstufe I erreichte Leistungsstand der Schüler/-innen wurde in der Studie mit einer Parallelarbeit erfasst. In diesem Abschnitt werden zunächst die Aufgaben, der Korrekturbogen und das Punkteverteilungsverfahren sowie der Umfang und die Durchführung der Parallelarbeit beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse aller Schüler/-innen zusammengefasst und die Leistungsprofile der Lerngruppen dargestellt. Anknüpfend werden die Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Lerngruppen interpretiert.

9.1 Die Parallelarbeit und der Lehrer-Korrekturbogen

In Rahmen des Workshops haben sich die an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte auf die Inhalte, Anforderungen und Aufgaben der Parallelarbeit geeinigt. Sie haben eine „Erprobungsfassung“ des Schülertests selbst konstruiert und ihn in ihren Klassen durchgeführt und bewertet. Anhand dieses Verfahrens wurden Anregungen und Verbesserungsvorschläge für die Endfassung der Parallelarbeit gewonnen. Gleichwohl diente dieser Vorgang zur Vereinbarung der Beurteilungskriterien und Verfahren (s. Abschnitt 7.2.3, S.133).

Die Parallelarbeit und der Korrekturbogen wurden zwar mit den in den Workshops erarbeiteten Kriterien abgestimmt, die eigentliche Fassung wurde aber ohne Beteiligung der Lehrer aufgestellt. Dies war notwendig um sicherzustellen, dass die Arbeit nicht gezielt vorbereitet wird und somit ausschließlich als Lernstandsdiagnose durchgeführt werden könnte.

Alle Teilaufgaben der Parallelarbeit wurden vor ihrer Einsetzung an Schülern einer Gesamtschule und einer Hauptschule, die nicht an der Untersuchung beteiligt waren, erprobt und für die endgültige Fassung unter den Gesichtspunkten Arbeitsanweisungen, Durchführungszeit, und Auswertungsökonomie revidiert.

Die Parallelarbeit besteht aus drei Teilaufgaben, die sich auf die curricularen Vorgaben für die Feststellung und Bewertung von Leistungen im Türkischunterricht richten (vgl. Die Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht, 1985 und Sprachprüfung anstelle von Pflichtfremdsprachen, 1997). Somit sind Art, Höhe und Umfang der Anforderungen vergleichbar mit den Leistungsansprüchen, die in der ersten Fremdsprache üblich sind.

Da die Schüler/-innen im muttersprachlichen Unterricht nicht nach Schulformen differenziert unterrichtet werden, sondern laut Vorgaben sich die anzustrebenden Ziele nach dem individuellen Sprachentwicklungsstand der Lernenden richten, orientieren sich die Aufgaben der Parallelarbeit im Anspruchsniveau am leitenden Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts. Mit anderen Worten: Die Schüler/-innen sollten am Ende der Sekundarstufe I in konkreten Situationen der Sprachverwendung Handlungsfähig sein.

Daraus ergeben sich übereinstimmende Kriterien für geeignete Aufgabenstellungen für die

unterschiedlichen Schulformen, die sich nicht auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht beziehen, sondern auf die Kompetenzen, über welche die Lernenden als Ergebnis eines zehnjährigen bzw. neunjährigen Türkischunterrichts verfügen sollen.

Im Einzelnen sollten die Aufgaben unabhängig von den schulformspezifischen Ausprägungen und Anforderungen u. a. die folgenden Kriterien erfüllen:

- die selbständige Erarbeitung der Aufgabe fordern
- Nähe zu den Erfahrungsfeldern und Themen der Schüler/-innen haben
- komplexe kommunikative Zusammenhänge widerspiegeln
- Schülertexte mit sprachlicher und inhaltlicher Komplexität, stilistischer Angemessenheit sowie sprachlicher Richtigkeit fordern
- Kriterien für gelingendes Schreiben enthalten
- Reflexion über die Sprache in funktionalem Zusammenhang ermöglichen (vgl. MSWWF, 1998, S. 30)

Wie bei Leistungstests üblich, sind die Aufgaben nach Schwierigkeit gestaffelt. Die relativ einfache Aufgabe ist bewusst wegen der Auswirkungen auf die Erfolgswahrscheinlichkeit und Arbeitsmotivation zu Beginn der Parallelarbeit platziert.

9.1.1 Zur Aufgabe I

Die erste Aufgabe ist aus dem Teilbereich „Verfügbarkeit über sprachliche Mittel“ und bezieht sich auf den Wortschatz der Schüler/-innen und deren Kenntnis über die Wortarten. Dies wurde mit Hilfe eines Bildes getestet (s. Anhang 3). Hierbei sollten die Schüler/-innen in einem begrenzten Zeitraum so viele Gegenstände, Personen und Handlungen wie möglich auf dem Bild erkennen und auflisten. Die Fragestellung und Gestaltung des Testbogens weist darauf hin, dass die drei Wortarten – Substantive, Verben und Adjektive - getrennt aufgelistet werden sollen.

Der Vorteil bei dieser Aufgabenstellung liegt darin, dass sie sich ausschließlich auf den semantischen Bereich konzentriert und nicht durch die Bearbeitung bestimmter Wörter und Wortarten begrenzt ist. Als Themenbereich ist hierbei „Arbeitswelt und Beruf“ ausgewählt worden, da dieses Thema im Unterricht aller Lerngruppen bereits behandelt wurde. Das ausgewählte Bild bietet ferner Impulse, die über das Thema „Arbeitswelt“ hinausgehen, jedoch Nähe zu den Erfahrungsfeldern der Schüler/-innen hat und somit ohne weitere schulisch vermittelte fachspezifische Kenntnisse bzw. einen spezifischen Wortschatz erschlossen werden kann.

Für die Aufgabe wurde ein entsprechender Korrekturbogen entwickelt (s. Anhang 4). Die Anweisungen zur Korrektur bzw. zur Punktvergabe sind auf dem Korrekturbogen angegeben. Hierbei sollten die Schüler/-innen für jedes zum Bild passende Wort und dessen richtige Einordnung einen Punkt bekommen.

Bei der Korrektur sollten die Lehrerinnen und Lehrer darauf achten, dass die Wörter sowohl

richtig gewählt als auch richtig eingeordnet sind. Die möglichen Rechtschreibfehler sollen bei der Bewertung unbeachtet bleiben. Die drei Kategorien sind jeweils mit maximal 10 Punkten versehen. Für zusätzliche Wörter (ab dem 10. Wort) werden die Schüler/-innen mit maximal 10 Zusatzpunkten (Bonuspunkte) für alle drei Kategorien belohnt. Insgesamt ist die Aufgabe mit maximal 40 Punkten versehen.

9.1.2 Zur Aufgabe II

Die Vorlage für die zweite Aufgabenstellung besteht aus einem Text mit gesteuerten Verstößen gegen Normen sprachlicher Korrektheit. Es handelt sich um einen Bewerbungsbrief mit 20 eingebauten Fehlern, die weiter in vier Fehlerkategorien eingeordnet sind. Der Brief weist jeweils fünf morphologische und syntaktische Fehler auf sowie fünf Ausdrucks- und Rechtschreibfehler. Bei dieser Aufgabe sind die Schüler/-innen aufgefordert

- die Fehler zu erkennen
- die Fehler zu korrigieren

Ziel dieser Aufgabe ist, die Sprachkompetenz und -performanz der Schüler/-innen auf den verschiedenen Ebenen durch Reflexion zu ermitteln. Um die Unterrichtsinhalte und ihre Vermittlung zu berücksichtigen, wurde bei der Aufgabe der „Bewerbungsbrief“ als Vorlage gezielt ausgewählt. Laut Lehrkräfte wurde zum Thema „Beruf und Bewerbung“ in vorangegangenen Unterrichtsstunden allen Lerngruppen genügend Zeit eingeräumt. Auch haben sich die Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I mit privater und formeller Korrespondenz beschäftigt.

Der Korrekturbogen für diese Aufgabe ist analog zum Schülertestbogen zweispaltig gestaltet. Die erste Spalte bezieht sich auf die Fehler, die Schüler/-innen im Text erkannt haben, die zweite Spalte auf die Fehler, die sie korrigiert haben.

Die im Text eingebauten fehlerhaften 20 Einheiten und ihre richtigen/korrigierten Formen sind unter dem Titel „die Fehler, die der Schüler erkannt hat“ und „die Fehler die der Schüler korrigiert hat“ aufgelistet (s. Anhang 3).

Bei den angegebenen Korrekturanweisungen sind die Lehrkräfte gebeten, die erkannten bzw. korrigierten Fehler mit einem „X“ Zeichen kenntlich zu machen. Die Aufgabe ist mit maximal 40 Punkten versehen, verteilt auf 20 erkannte und auf 20 korrigierte Fehler.

9.1.3 Zur Aufgabe III

Mit dieser Aufgabe wurde die Fähigkeit der Schüler/-innen untersucht, Texte zu verfassen. Die Vorlage bietet die Anfangssätze eines Erzähltextes als Impuls (s. Anhang 3). Die Vorgabe der Erzählperspektive, Zeit und Ort dienen zur Entlastung der Schüler/-innen, ohne den weiteren Verlauf des Geschehens und dessen Ende sowie weitere Figuren des Handelns vorzugeben. Die Aufgabestellung darüber hinaus mit einem Impuls zu versehen, sichert die

Vergleichbarkeit des Leistungsniveaus.

Die curriculare Vorgaben fordern besonders den produktiven Umgang mit Texten. In idealer Form sollten die Schüler/-innen in der Lage sein, Texte unterschiedlicher Art nach Gestaltungskriterien orthographisch, lexikalisch und syntaktisch richtig zu verfassen. Dementsprechend erfolgte die Auswertung über drei Aspekte:

- sprachliche Korrektheit
- Ausdrucksvermögen
- Textsortenkonformität

Folglich besteht der hierfür entwickelte Auswertungsbogen dieser Aufgabe aus drei Haupttabellen (s. Anhang 4). Für den ersten Teil sind die Lehrkräfte gebeten, die Textlänge und die Anzahl der sprachlichen Verstöße, die sie im Schülertext gekennzeichnet haben, in der beigefügten Tabelle einzutragen. Die möglichen sprachlichen Verstöße sind in der Tabelle in 12 Kategorien unterteilt. Sie umfassen die folgenden sprachlichen Verstöße:

- Wortfehler
- Ausdrucksfehler
- falsche Satzstellung
- Fehler im Satzbau
- Tempusfehler
- Numerusfehler
- falsche Ortsbezeichnung
- fehlerhafte Nebensätze
- Grammatikfehler
- unvollständiger Satz
- überflüssig
- Orthographie

Für die Bewertung der Schülertexte, in Bezug auf das Ausdrucksvermögen ist eine Tabelle mit den folgenden sechs Eigenschaften erstellt worden:

- differenzierter Wortschatz, wenig Wortwiederholungen
- treffende Wortwahl, genauer Ausdruck
- Verknüpfung der Sätze zum Text
- differenzierter Satzbau, Abwechslung in den Satzbauplänen
- Idiomatik, Redewendungen, Vermeidung von „Germanismen“
- Beachtung der Stilebene

Diese Eigenschaften sind jeweils auf einer Skala zwischen 0 und 5 zu bewerten. Diejenigen Schüler/-innen, die in allen Bereichen besonders erfolgreich sind, sind mit weiteren 10 Bonuspunkten zu belohnen. Bonuspunkte können einen Wert zwischen 0 - 10 haben. Damit ist die Bewertung mit maximal 40 Punkten möglich.

Die Bewertungstabelle für die Textsortenkonformität beinhaltet Ausdrücke bezüglich des

Inhalts und der Erzähltechnik. Die vorgegebenen sechs Eigenschaften sind wie folgt eingeteilt:

- gelungener Erzähleinstieg (Einführung bzw. Einbettung der Personen der Handlung, des Ortes, der Zeit etc.)
- geordneter Ausstieg aus der Erzählung (Gestaltung des Schlusses)
- Erzählentwicklung, Erzählstrategie (z. B. Steigerung zum Höhepunkt)
- Erzählschritte, Strukturierung des Geschehens
- Originalität der Einfälle
- Einheitlichkeit der Erzählperspektive

Ähnlich wie bei der Ausdrucksbewertung ist hier eine Skala von 0 bis 5 vorgesehen. Auch die Vergabe der Bonuspunkte ist nach dem obigen Verfahren möglich. Insgesamt auch hier ist die Bewertung mit maximal 40 Punkten angedacht.

9.1.4 Zeitlicher Ablauf und Durchführung der Parallelarbeit

Für die gesamte Parallelarbeit ist eine Durchführungszeit von insgesamt zwei Unterrichtsstunden angesetzt. Diese Zeit wurde in der Vorerprobung bemessen, um einen unangemessenen zeitlichen Druck während der Bearbeitung der Testteile zu vermeiden.

Im Einzelnen wurden für die erste Aufgabe (Bildaufgabe) 15 Minuten vorgesehen, für die zweite Aufgabe (Fehlererkennung und Korrektur) wurden 30 Minuten eingeräumt. Die Arbeitszeit für die eigene Textgestaltung betrug 45 Minuten. Die Lehrkräfte waren während der Gesamtzeit der Parallelarbeit anwesend, jedoch am Test nicht beteiligt. Damit alle Probanden die gleichen Instruktionen erhielten wurde die Einweisung und Beaufsichtigung von einer geschulte Begleitperson und mir durchgeführt.

Die Probanden bekamen die Testteile in einem Ordner mit drei Umschlägen, die von eins bis drei durchnummeriert waren. Jeder Testabschnitt wurde durch Ansage der entsprechenden Nummer begonnen. Nach Ablauf der Testzeit wurde das Ende der Prüfung angekündigt. Nach Abschluss der Prüfung wurde von jedem Teilnehmer der im Ordner enthaltene Fragebogen ausgefüllt. Danach wurden die Unterlagen zur Vervielfältigung für das Zweitkorrekturverfahren mitgenommen.

Diese Prozedur erfolgte in allen Gruppen nach demselben Muster und zu verschiedenen Unterrichtszeiten der Gruppen.

Nachdem die Tests in allen Gruppen durchgeführt worden waren, wurden die einzelnen Hefte mit den Korrekturbögen versehen, der für die Auswertung bzw. Bewertung vorgesehen war. Alle Unterlagen waren mit den Codenummern versehen.

10 ERGEBNISSE DER PARALLELARBEIT

In diesem Teilabschnitt steht die Aufklärung von Untersuchungsfragen zu schriftsprachlichen Leistungen der Schüler/-innen im Vordergrund. Die ausgewählten Aspekte der Fachleistungen der Probanden beziehen sich auf:

- den Wortschatz und die Kenntnis von Wortarten (hauptsächlich Substantiv–Verb–Adjektiv)
- Umgang mit der türkischen Sprache: Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich vom Morphologie – Syntax – Rechtschreibregeln – Ausdruck
- Verfassen von eigenen Texten (insbesondere sprachliche Richtigkeit – Ausdrucksvermögen – Textsortenkonformität).

Die Parallelarbeit wurde auf mehreren Ebenen ausgewertet. Somit bezieht sich die folgende Ausführung auf die

- Stichprobenebene
- Aufgabenebene
- Klassenebene

Ergänzend liegen die Auswertungen für jeden einzelnen Schüler vor. Wenn diese auch nicht Hauptbestandteil des Berichtes sind, so kann doch in Fällen extremer Auffälligkeit hierauf zurückgegriffen werden (Schülerebene).

Die Beschreibung und die Analyse des Leistungsstandes der Schüler/-innen wird zunächst über alle Probanden (Stichprobenebene) unter Berücksichtigung der Testwertzusammenhänge mit unterschiedlichen Merkmalen erfolgen. Daran anknüpfend wird die Leistungsverteilung der einzelnen Lerngruppen dargelegt (Klassenebene) und besonders große Abweichungen in der Lösungshäufigkeit werden veranschaulicht und diskutiert. Bei der Beschreibung der Ergebnisse werden die Schülerleistungen bei den einzelnen Aufgaben der Parallelarbeit (Aufgabenebene) sowohl auf der Stichprobenebene als auch auf der Klassenebene gesondert behandelt.

Die drei Aufgaben der Parallelarbeit können jeweils mit maximal 40 Punkte bewertet werden. Aus der Addition der erzielten Punkte wurde der Mittelwert bestimmt.

10.1 Testergebnisse auf Stichprobenebene

Die Abbildung 92 fasst die Testergebnisse aller Schüler/-innen zusammen. Die Graphik gibt die erreichte Gesamtpunktzahl aller Probanden in Form einer Häufigkeitsverteilung wieder.

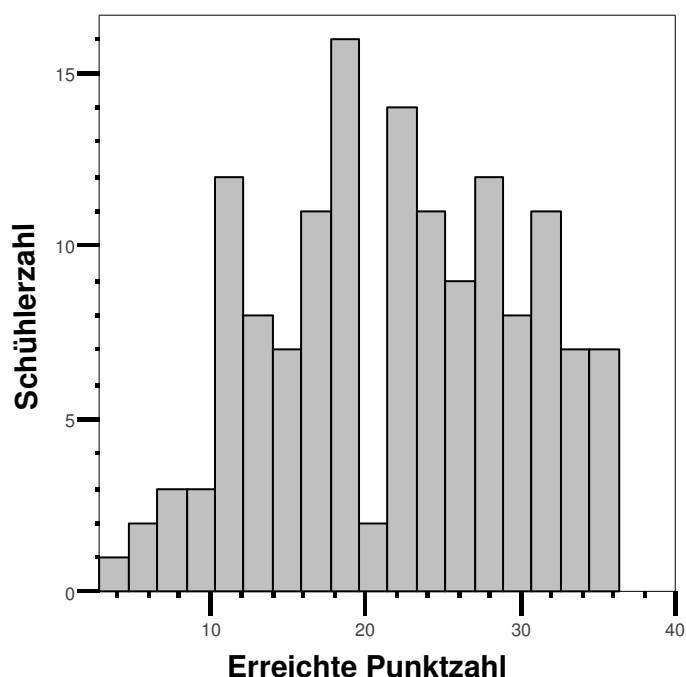


Abbildung 92: Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunkte

Bei maximal 40 zu erreichenden Punkten liegt der Durchschnittswert der gesamten Arbeit bei 21,89 mit einer Standardabweichung von 8,09. Die Verteilung der gesamten Testleistungen weist eine leicht negative Schiefe auf. Innerhalb der ersten Standardabweichung befinden sich 87 Schüler/-innen. Weitere 55 der Probanden fallen mit ihren erzielten Punkten in den Bereich der zweiten Standardabweichung, davon sind 27 der Probanden im unteren Bereich. Zwei Probanden liegen mit 2,87 bzw. 5,64 Punkten vom Mittelwert weit entfernt (< 3 Standardabweichung). Auffällig ist die Heterogenität der Leistungen, eine Spannweite von 33,29 und der Variationskoeffizient von 37 % bestätigen dieses Verhältnis.

10.1.1 Leistung nach Schulformen

Abbildung 93 zeigt die Verteilung der Mittelwerte auf die verschiedenen Schulformen.

Der Durchschnittswert für die Realschüler/-innen liegt mit 26,6 Punkten über dem Gesamtdurchschnitt. Die Hauptschüler/-innen liegen mit 3,5 Punkten Unterschied unter dem gesamten durchschnittlichen Leistung und bilden somit die schwächste Gruppe unter den Schulformen.

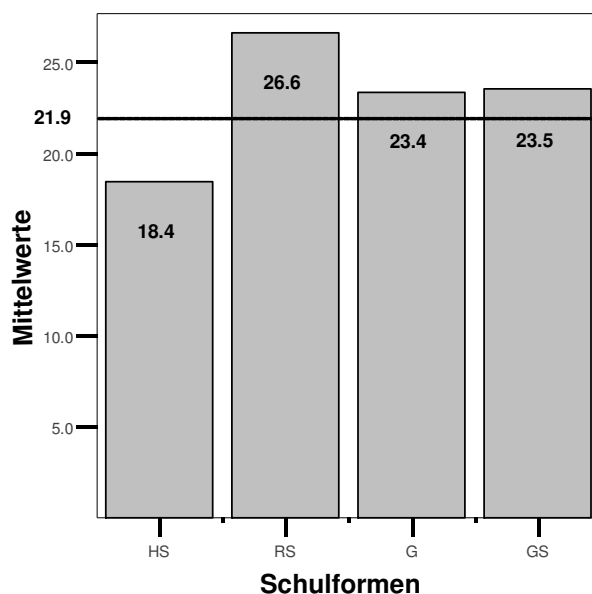


Abbildung 93: Mittelwertsvergleich der Testergebnisse nach Schulformen

Die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Schularten zeigt, dass die Schüler der Realschule und der Gesamtschule eine Verschiebung nach rechts aufweisen. Die größte rechtsseitige Verschiebung weisen die Gesamtschüler auf. Die Hauptschüler dagegen sind mit einer linkssteilen Verteilung behaftet.

Die Gymnasiasten bieten auf Grund ihrer geringen Anzahl keine Möglichkeit für eine statistische Verteilungsform. Zwei liegen mit ihren Leistungen im mittleren Bereich, der Dritte im Bereich der Besten. Die Graphiken in der Abbildung 94 stellen diese Verhältnisse mit der Standardabweichung für die jeweilige Gruppe dar.

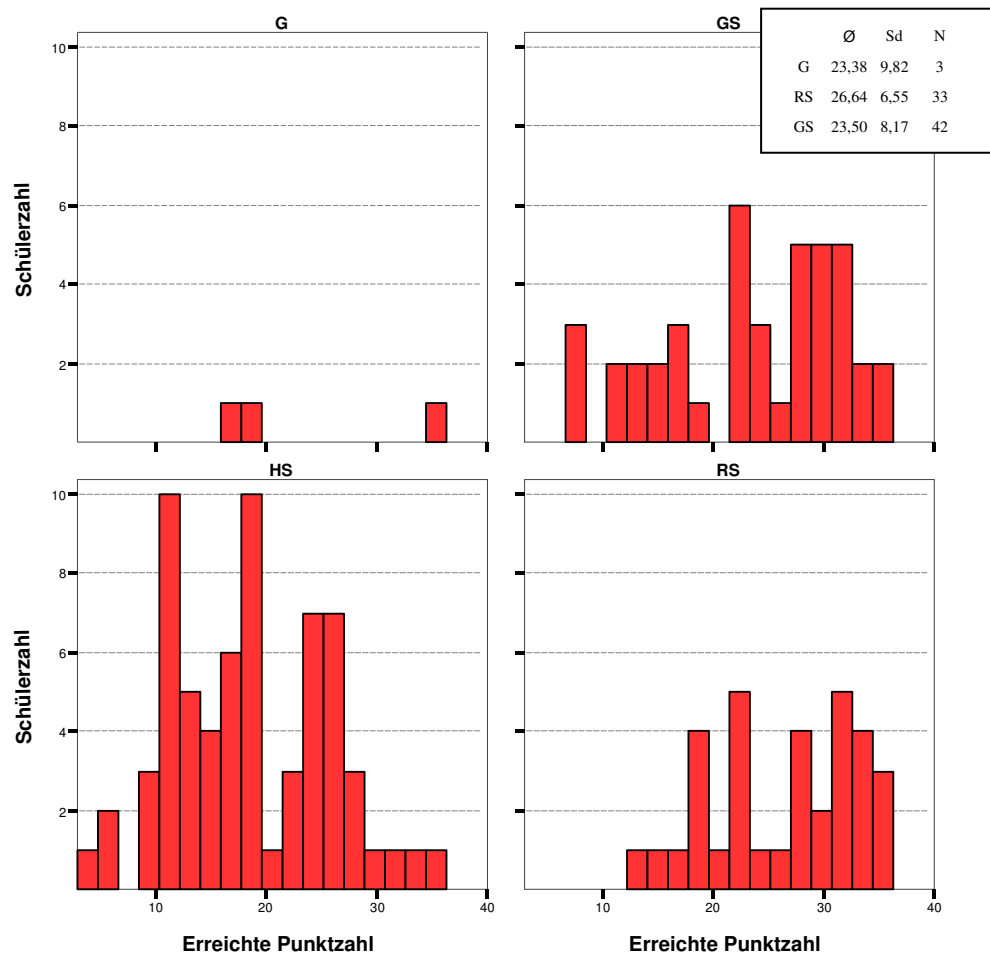


Abbildung 94: Verteilung der Leistungen nach Schulformen

Bei der Betrachtung dieser Abbildung fällt auf, dass die Verteilung für alle Schulformen weniger dicht gedrängt ist als bei der Normalverteilung. Wenn dazu noch Standardabweichung und Streuung in Betracht gezogen werden, lässt sich sagen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Probanden unabhängig von der Schulform relativ groß sind.

Diese Ergebnisse reflektieren die beträchtlich heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen. Möglicherweise korrespondiert die auffällige Heterogenität der Leistungen innerhalb der Schulformen, aber auch innerhalb der Gesamtstichprobe, mit der sprachlichen, sozialen und kulturellen Biographie der Schüler/-innen. Dies würde beweisen, dass die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lernenden mit der Zeit nur wenig ausgeglichen werden können.

Auf der analytischen Ebene wurden anhand von T-Tests die Mittelwerte nach Schulformen verglichen und auf ihre statistische Signifikanz überprüft. Hierbei wurden die Gymnasiasten wegen der geringen Anzahl außer Acht gelassen.

Die Überprüfung zeigt, dass bei den Real- und Gesamtschülern auf dem festgelegten 5 %-Niveau keine signifikanten Differenzen auszumachen sind. Dem entgegen sind die Mittel-

wertsunterschiede zwischen den Hauptschülern und Gesamt- bzw. Realschülern bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ($p = 0,05$) im T-Test statistisch signifikant.

Dass die Gesamt- und Realschüler/-innen im Test besser als die Hauptschüler/-innen abgeschnitten haben, ist insofern nicht verwunderlich. Die Lehrkräfte haben sich bei der Erarbeitung des Soll-Standes überwiegend am Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen orientiert (s. 7.3.2 S. 153). Dieses Anforderungsniveau wurde später bei der Konstruktion der Aufgaben deswegen bewusst beibehalten, weil das Ziel der Untersuchung die Abbildung des gesamten Leistungsspektrums war. Denn immerhin besuchen ohnehin 45 % aller türkischen Schüler/-innen der Sekundarstufe I in NRW die Hauptschule (s. Abbildung 28 S. 169).

Dennoch muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass sich die Anforderungen des Türkischunterrichts in der Praxis eher den Phasen der sprachlichen Entwicklung der Schüler/-innen angepasst haben (s. Abschnitt 7.3.2 S.153). Somit gilt das für die Untersuchung festgelegte Anforderungsniveau des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen als Mindestanforderung. Dies heißt aber nicht, dass die drei Aufgaben der Parallelarbeit in ihren Anforderungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads undifferenziert sind.

Das Anspruchsniveau orientiert sich an den Hauptschüler/-innen. Daher wäre für diese Gruppe eine (annähernde) symmetrische Verteilung zu erwarten. Bei separater Betrachtung der Leistungsverteilung von Hauptschüler/-innen zeigt sich dennoch eine linkssteile Verteilung. Innerhalb der ersten Standardabweichung befinden sich zwar 42 Probanden, aber 27 davon liegen unter dem Durchschnitt (< 1 Standardabweichung).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Ergebnisse in Bezug auf die Schulform wegen der geringen Anzahl der Schularten nicht überbewertet werden sollten. Vielmehr könnten die Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen ihre Ursachen in den Faktoren Input- und Prozess-Bedingungen haben. Um voreilige Schlussfolgerungen zu den Ursachen der erbrachten Leistungen auszuschließen, werden im Laufe der Analyse weitere Aspekte in Betracht gezogen.

10.1.2 Leistung nach Geschlecht

Die durchschnittlichen Leistungen der Mädchen in der Gesamtstichprobe übertreffen die der Jungen, hierbei erreichen die Mädchen rund 25 Punkte mit einer Standardabweichung von 8,01. Im Gegensatz beträgt der Mittelwert der Jungen rund 19 Punkte und die Standardabweichung ist 7,00. Die Abbildung 95 veranschaulicht diese Differenz.

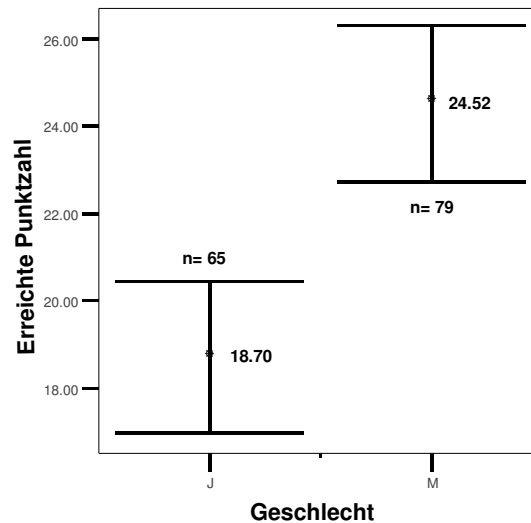


Abbildung 95: Erreichte Gesamtpunktzahl nach Geschlecht (Mittelwert \pm 2,0 Standardabweichung)

Der Mittelwertvergleich zwischen den Geschlechtern für die erreichte Gesamtpunktzahl im T-Test ist bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ($p = 0,05$) höchst signifikant. Das gleiche Verhältnis ist in allen Schulformen zu beobachten. Die Mittelwertvergleiche zwischen den Geschlechtern getrennt nach Schulformen erbrachten auch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ($p = 0,05$), hohe bis höchst signifikante Ergebnisse.

Das Streuungsmaß für Mädchen ist mit 32,7 % kleiner als bei Jungen mit 37,5 %. Außerdem erbrachten die Mädchen auch die höchsten Leistungen. Abbildung 96 zeigt die Streuungsverhältnisse für Jungen und Mädchen.

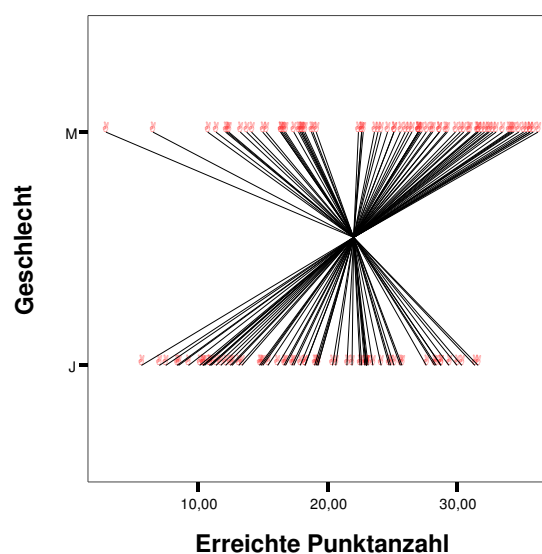


Abbildung 96: Streuungsverhältnis der Leistungen nach Geschlecht

10.1.3 Leistung nach Jahrgangsstufe und Alter

Obwohl die Anzahl der erreichten Punkte für den Gesamttest im Durchschnitt bei den Zehntklässlern höher ausfiel, ergab der T-Test keine bedeutende Differenz ($p \leq 0.05$). Die Abbildung 97 fasst die Mittelwerte und Standardabweichungen nach besuchten Klassen zusammen.

| Jahrgangsstufe | Mittelwert | Standardabweichung | n |
|----------------|------------|--------------------|-----|
| 8 | 20,96 | 8,20 | 9 |
| 9 | 20,79 | 8,27 | 75 |
| 10 | 23,87 | 7,32 | 58 |
| Insgesamt* | 22,06 | 7,98 | 142 |

*Zwei Probanden, die sich in Vorbereitungsklassen befinden, sind aus der Tabelle nicht zu sehen

Abbildung 97: Erbrachte Leistungen nach Jahrgangsstufe

Um herauszufinden, ob sich die Mittelwertunterschiede der Altersgruppen signifikant von einander unterscheiden, wurden die Mittelwerte anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse errechnet.⁴⁴ Es wurde weiterhin der Signifikanztest nach Scheffe mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ($p = 0,05$) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Altersgruppen in Bezug auf den Mittelwert nicht unterscheiden. Die Abbildung 98 gibt die Verteilung der Leistungen und die Standardabweichungen nach Altersgruppen wieder.

| Alter | Mittelwert | Standardabweichung | n |
|-----------|------------|--------------------|-----|
| 13 | 12,20 | - | 1 |
| 14 | 20,07 | 7,36 | 8 |
| 15 | 24,85 | 6,93 | 30 |
| 16 | 21,72 | 8,74 | 71 |
| 17 | 19,13 | 7,77 | 23 |
| 18 | 22,51 | 5,99 | 10 |
| 19 | 27,53 | - | 1 |
| Insgesamt | 21,90 | 8,09 | 144 |

Abbildung 98: Erbrachte Leistungen nach Alter

⁴⁴ Die Eckwerte wurden aufgrund ihrer unzureichenden Anzahl in der Berechnung nicht mit berücksichtigt

10.2 Leistung differenziert nach Aufgaben

Um die Schwächen und Stärken der Schüler/-innen zu bestimmen, wurden die erzielten Leistungen der Probanden in den drei Aufgaben der Parallelarbeit im Einzelnen analysiert und miteinander verglichen. Die Darstellung dieser Analyse wird in zwei Schritten erfolgen. Grundlage der ersten Beschreibung ist die erreichte Gesamtpunktzahl in den jeweiligen Aufgaben. Die zweite Analyse setzt das Augenmerk auf die einzelnen Aufgaben, in denen Leistungsstände der Probanden nach den im Voraus festgelegten Bewertungskriterien dargestellt werden.

Wie bereits erwähnt, sollten die Schüler/-innen bei der ersten Aufgabe mit Hilfe eines Bildes zehn passende Substantive, Verben und Adjektive finden und richtig einordnen. Bei der zweiten Aufgabe wurde den Schüler/-innen ein Bewerbungsbrief mit Fehlern vorgelegt, wobei sie die Fehler erkennen und korrigieren sollten. Mit der dritten Aufgabe wurde die Fähigkeit der Schüler/-innen zum Verfassen von Texten untersucht. Hierbei sollten die Schüler/-innen einen Erzähltext verfassen. Bei allen drei Aufgaben konnten die Schüler/-innen jeweils insgesamt 40 Punkte erzielen.

In der Abbildung 99 ist die Verteilung der Schülerleistungen, differenziert nach den drei Aufgaben der Parallelarbeit, dargestellt.

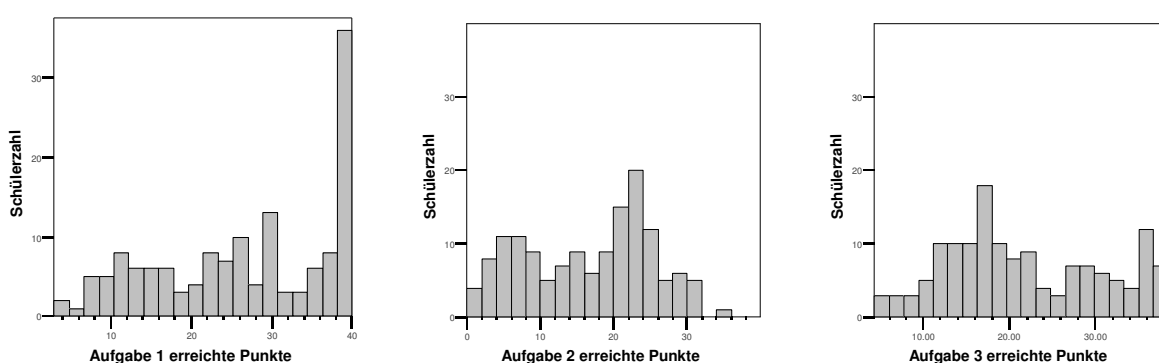


Abbildung 99: Verteilung der Leistungen nach Aufgaben (Gesamtpunktzahl)

Für alle drei Aufgaben ist aus der statistischen Rechnung eine relativ große, breitgipfelige Verteilung festzustellen. Außerdem sind bei den ersten zwei Aufgaben eine rechtsseitige Verschiebung und bei der dritten eine linksseitige Verschiebung zu verzeichnen.

Der Mittelwert der ersten Aufgabe liegt bei 26,8 mit einer großen Standardabweichung von 11,14, während bei der zweiten Aufgabe der Mittelwert der Verteilung 17,1 ist. Auch hier ist die Standardabweichung mit einem Wert von 8,75 relativ groß. Bei der dritten Aufgabe liegt der Durchschnittswert bei 21,73 und die Standardabweichung bei 9,02

Die große Spannweite in allen Aufgaben deutet nochmals auf die starke Heterogenität der

Schülerleistungen hin. Bei der ersten Aufgabe haben ca. 1/3 der 144 Schüler/-innen hohe Leistungen erbracht, während 2/3 im mittleren und unteren Leistungsbereich liegen. Weiterhin ist das Streuungsverhältnis bei allen Aufgaben mit rund 42 % für die erste und dritte Aufgabe und 51 % für die zweite beträchtlich groß.

Die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der erreichten Gesamtpunktzahl in den jeweiligen Aufgaben besteht, wurde anhand der Pearson-Korrelation gemessen. Das Ergebnis dieser Prüfung ist im Folgenden abgebildet.

| Interkorrelationen der Aufgaben | Aufgabe I | Aufgabe II | Aufgabe III |
|---------------------------------|-----------|------------|-------------|
| Aufgabe I | | 554** | 428** |
| Signifikanz (2-seitig) | | ,000 | ,000 |
| N | | 143 | 144 |
| Aufgabe II | | | 727** |
| Signifikanz (2-seitig) | | | ,000 |
| N | | | 143 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Abbildung 100: Interkorrelationen der Aufgaben

Aus der Abbildung 100 ist zu entnehmen, dass die erbrachten Leistungen der Schüler/-innen in der Parallelarbeit in den drei Teilbereichen in einer signifikanten Beziehung zueinander stehen. Gleichwohl deuten die Korrelationswerte auf die Zuverlässigkeit der Testinstrumente.

10.2.1 Leistungen bei der Aufgabe I

Die Probanden haben bei der ersten Aufgabe für jedes zum Bild passende Wort und dessen richtige Einordnung nach Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive) einen Punkt bekommen. Die Anzahl der Wörter, die sie in jeder Kategorie einordnen sollten, war auf zehn begrenzt. Weitere gefundene Wörter wurden mit maximal zehn Bonuspunkten belohnt (insgesamt 40 Punkte).

Die Schwierigkeit einer Aufgabe ist, die im Durchschnitt von den Schülern/ Schülerinnen erreichte Punktzahl ins Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktzahl zu setzen.⁴⁵ Somit ist eine Aufgabe als „leicht“ zu bezeichnen, wenn sie von einem hohen Prozentsatz aller Schü-

⁴⁵ Bei einem Wert nahe zu 0 ist die Aufgabe sehrschwer und nahe zu 1 sehr leicht zu interpretieren.

ler/-innen gelöst wird, und als „schwer“, wenn nur ein geringer Prozentsatz die Aufgabe löst.

Die Aufgabe I ist auf der Ebene der erreichten Gesamtpunktzahl (40) rein rechnerisch, durchschnittlich von 67 % der Schüler/-innen, gelöst worden. Somit ist die Aufgabe als einfach einzustufen. In Wirklichkeit haben aber 32 % der Schüler/-innen die volle Leistung erbracht, während 30 % die Hälfte der möglichen Punktzahl nicht erreichen konnte. Anders ausgedrückt ist der Mittelwert für die Aufgabe I durch die hohe Anzahl der Schüler (32 %), die eine maximale Punktezahl erreicht haben, nach oben getrieben worden. Somit ist auch die Verteilung stark nach rechts verschoben. (s. Abbildung 99, Aufgabe 1). Die Analyse der Leistungen nach Wortarten wird durch die Abbildung 101 verdeutlicht.

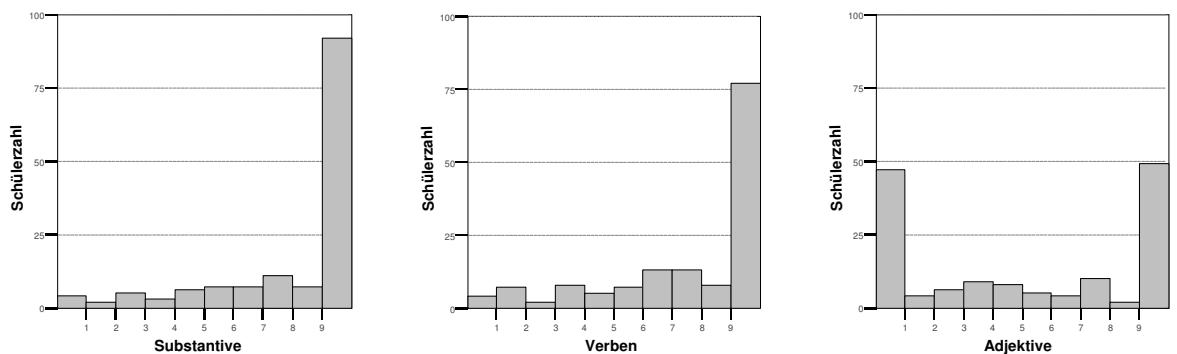


Abbildung 101: Verteilung der Leistungen nach Wortarten

Die Leistungen innerhalb der ersten Aufgabe für die Substantive und Verben bestätigen die Verteilung der Gesamtpunktzahl für die Aufgabe. Bei den Substantiven haben mehr als 60 % (92 Fälle) der Probanden zehn Punkte erzielt, während 14 % (20 Fälle) der Probanden nur bis zu fünf Substantive auflisten konnten. Die Häufigkeiten der aufgelisteten Substantive sind im Diagramm der Abbildung 102 dargestellt.

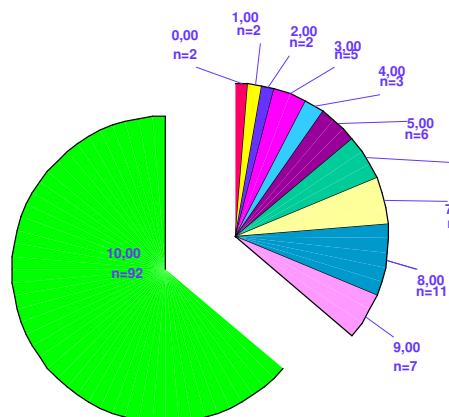


Abbildung 102 :Die Häufigkeit der aufgelisteten Substantive

Bei den Verben ergab sich ein ähnliches Bild. 53 % der Probanden (77 Fälle) erreichten die volle Punktzahl. Die Hälfte der Aufgabe mit fünf Punkten schaffte 18,1 % (26 Fälle). Die Anzahl der Probanden, die gar kein Verb auflisten konnten, beträgt vier (s. Abbildung 103).

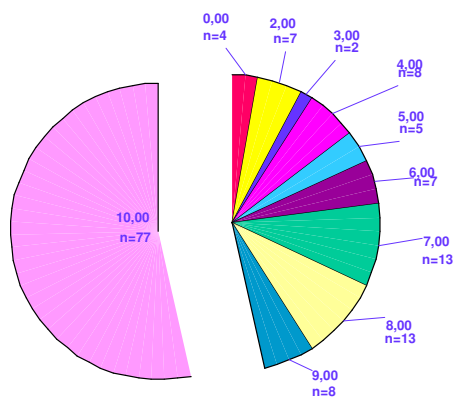


Abbildung 103: Die Häufigkeit der aufgelisteten Verben

Bei den Bewertungsbereichen der Substantive und Verben erreichen die Schüler einen Mittelwert von 8 bzw. 8,5 Punkten (s. Abbildung 104).

Bei den Adjektiven dagegen ist den Probanden die Aufgabe überraschend schwer gefallen. Hierbei halbiert sich die Anzahl der Probanden, welche die höchsten Leistungen bei den Substantiven und Verben erbrachten (etwa 34 % oder 49 Fälle). Der Mittelwert reduziert sich auf 5,2 mit einer Standardabweichung von 4,15 (s. Abbildung 104).

| | Substantiv | Verb | Adjektiv | Bonus |
|---------------------------|------------|------|----------|-------|
| Mittelwert | 8,5 | 8,0 | 5,2 | 4,99 |
| Standardabweichung | 2,5 | 2,7 | 4,15 | 4,34 |

n=144

Abbildung 104: Teilleistungen der Aufgabe I nach Wortarten

Bemerkenswert ist, dass die Anzahl der Schüler, die gar keine Adjektive aufgelistet haben, mit 32 Schüler/-innen relativ hoch ist. Weiterhin haben 15 Schüler/-innen lediglich ein einziges Adjektiv aufgelistet. Die Häufigkeit der aufgelisteten Adjektive ist im Diagramm der Abbildung 105 dargestellt.

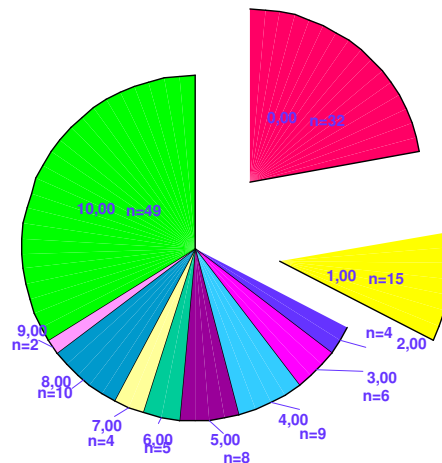


Abbildung 105 : Häufigkeit der aufgelisteten Adjektive

Hierbei stellt sich die berechtigte Frage, warum der Anteil der Schüler, die keine Adjektive gefunden haben, so hoch ausgefallen ist und welche Gründe dafür verantwortlich sind.

Die erste Analyse ergab, dass die Hälfte der 32 Schüler, die keine Adjektive gefunden haben, die volle Punktzahl bei Substantiven und Verben erreichte. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass die Ursache nicht im begrenzten Wortschatz ihren Ursprung hat. Vielmehr besteht ein Zusammenhang mit dem Verständnis über die Art der Wörter. Diese Annahme wird durch die überdurchschnittlichen Leistungen der Schüler/-innen bei der Aufgabe drei unterstrichen.

Die Abbildung 106 veranschaulicht die Leistung der Schüler/-innen, die keine Adjektive aufgelistet haben, in Zusammenhang mit der Leistung bei der Auflistung von Verben, Substantiven und Bonuspunkten.

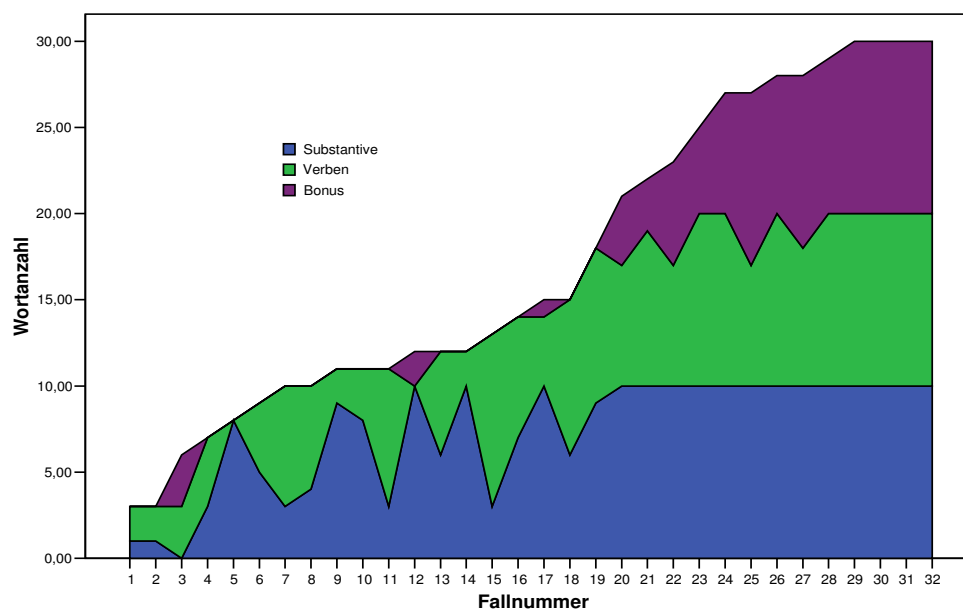


Abbildung 106: Leistung der Schüler ohne Adjektive in der Aufgabe I

Ferner wurde bei der Frage eine qualitative Betrachtung des Antwortverhaltens der Probanden durchgeführt. Zusammengefasst deutet diese Analyse auch darauf hin, dass die Mehrheit der Schüler/-innen mit der Bezeichnung „Adjektiv“ Schwierigkeiten hat. Beispielsweise haben einige Schüler/-innen ein oder zwei richtige Adjektive aufgelistet und anschließend durchgestrichen. Andere wiederum haben durch kurze Sätze versucht, den Nutzen spezifischer Gegenstände zu beschreiben oder adverbiale Formen zu bilden. Weiterhin gibt es Probanden, die unter der Kategorie „Verb“ oder „Adjektiv“ sowohl Substantive, Adjektive als auch Verben aufgelistet haben.

10.2.2 Leistungen bei der Aufgabe II

Die Vorlage für die Aufgabe zwei ist ein Bewerbungsbrief mit 20 gesteuerten Sprachfehlern, bestehend aus zwei Teilaufgaben (s. Anhang 3). Im ersten Teil wurde die passive Sprachkompetenz in Form der Fehlersuche getestet. Im zweiten Teil der Aufgabe (Performanzebene) sind die Probanden aufgefordert, die Fehler zu korrigieren. Beide Teilleistungen sind jeweils mit maximal 20 Punkten versehen (insgesamt 40). Die Fehler im Text sind, um auch weiterhin eine differenzierte Analyse zu ermöglichen, in vier Fehlerkategorien unterteilt (Morphologie-, Syntax-, Rechtschreib- und Ausdrucksfehler).

Die Aufgabe II erwies sich als die schwierigste Aufgabe der Parallelarbeit. Die Probanden konnten hier 42 % der möglichen Punkte erreichen. Da es sich beim „Fehlerfinden“ um die passive Sprachkompetenz handelt, haben die Schüler/-innen relativ gesehen besser abgeschnitten als bei der Korrektur der ausfindig gemachten Fehler. Im Durchschnitt beträgt der Anteil der gefundenen Fehler 46 %, der der korrigierten Fehler 36 %. Abbildung 16 stellt die Verteilung der Schülerleistungen differenziert nach erkannten und korrigierten Fehler dar.

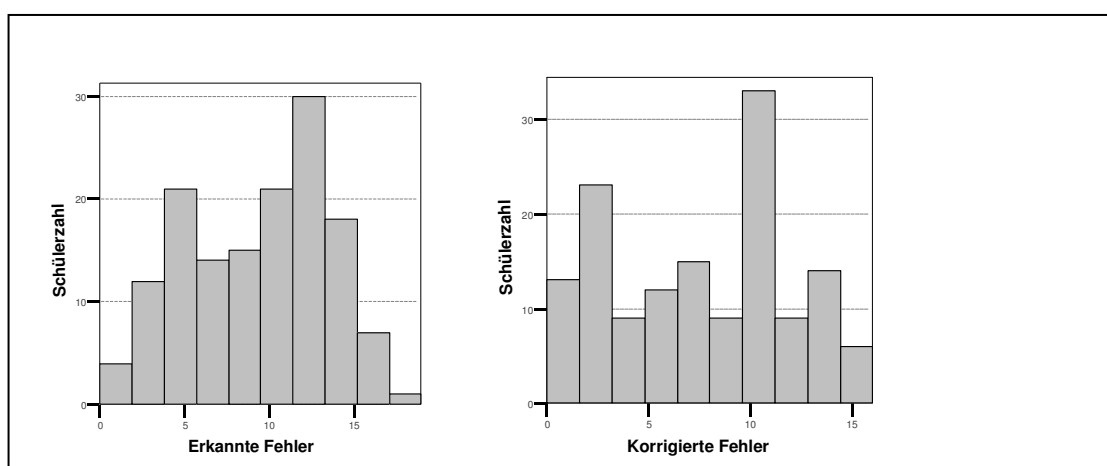


Abbildung 107: Verteilung der Leistung „Fehlersuche und Korrektur“

Der Mittelwert für die Teilaufgabe „Fehlersuche“ ist 9,36 mit einer Standardabweichung von 4,41. In der zweiten Teilaufgabe „Fehlerkorrektur“ erreichen die Probanden im Durchschnitt 7,73 Punkten mit einer Standardabweichung von 4,38. Somit ist das Streuungsverhältnis im Vergleich zu restlichen Aufgaben der Parallelarbeit am größten ($V = 51\%$).

10.2.2.1 Leistungen nach Art der erkannten und korrigierten Fehler

Die Abbildung 108 zeigt die Mittelwerte der Schülerleistungen für die erkannten und korrigierten Fehler, sortiert nach Art der sprachlichen Verstöße. Hier ist zu beobachten, dass die Schwächen der Probanden eher in den Bereichen der Orthographie und der Morphologie liegen.

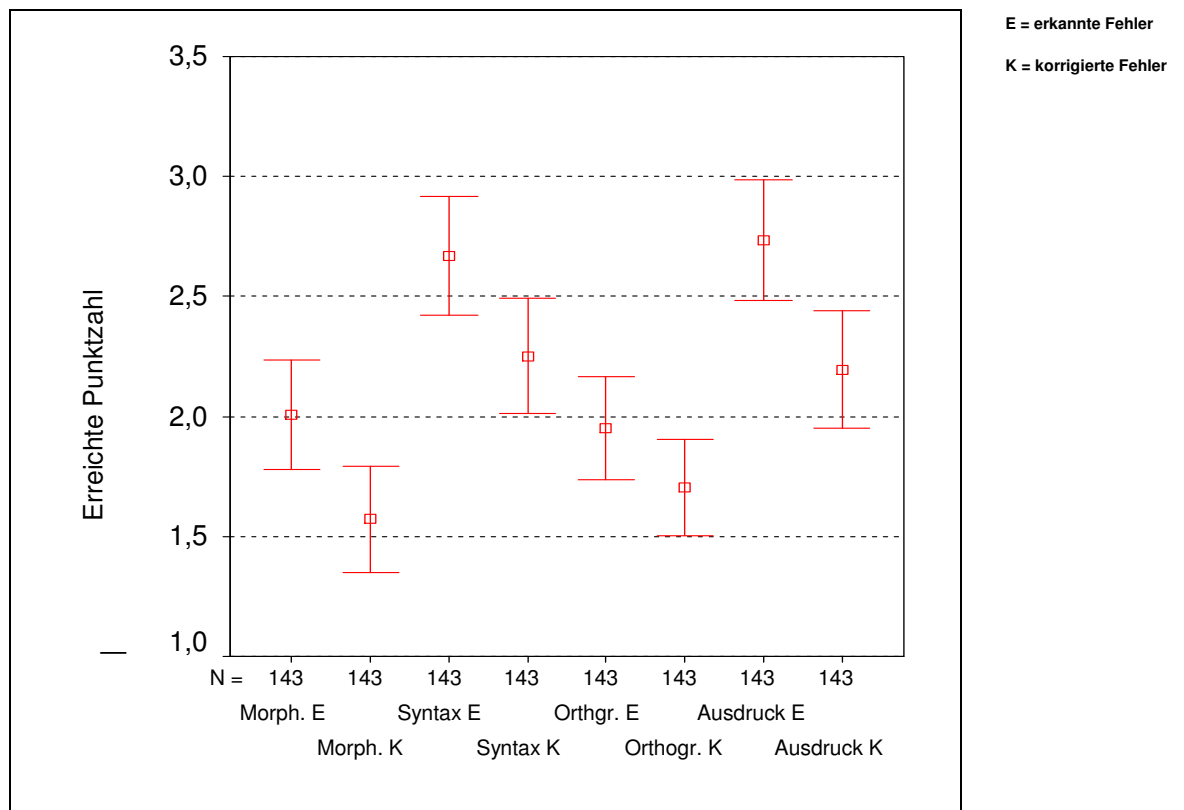


Abbildung 108: Verteilung der Leistungen in Aufgabe II nach Beurteilungsbereich und Fehlerkategorie

Auffällig ist auch, dass eine große Anzahl der Schüler/-innen in den jeweiligen Fehlerkategorien gar keinen oder nur einen Fehler erkannt hat. Damit ergibt sich in allen Kategorien eine Spannweite von fünf. Die meisten Schülertests, bei denen kein Punkt erzielt wurde, liegen im Bereich der „Korrektur der morphologischen Fehler“ (s. Abbildung 109).

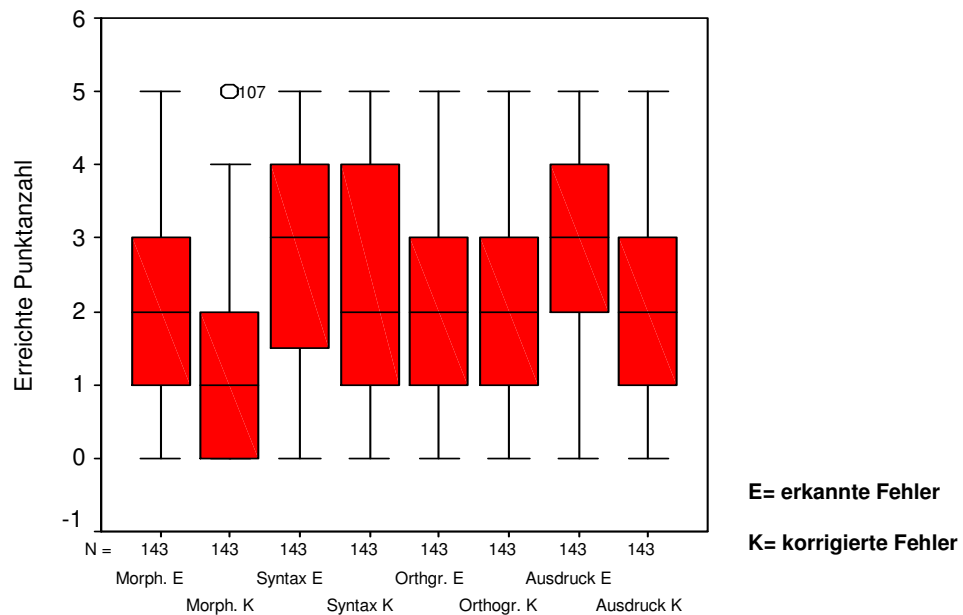


Abbildung 109: Boxplots für die Verteilung der Leistungen in Aufgabe II nach Teilaufgaben und Fehlerkategorien

Um einen Einblick in die Anforderungsstruktur der Aufgabe II zu vermitteln, wird an dieser Stelle die erwartete Leistung im Bereich der Rechtschreibung exemplarisch skizziert.

Die Anforderungen im Bereich der Rechtschreibung enthalten⁴⁶ (s. Anhang 3):

- Regeln der Groß-Kleinschreibung (*Telefon/telefon)
- Regeln der Zeichensetzung [*(Mittlerer Bildungsabschluss / (Mittlerer Bildungsabschluss)].
- Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung (*tanımak'da/tanımak da)
- Kenntnis der zusammengesetzten Wörter (*ilgimiçekt*i* /ilgimi çekt*i*)
- Kenntnis über die Laut-Buchstaben Zuordnung (*Bilgizayar /Bilgisayar)

Alle diese Rechtschreibregeln sind Inhalt der Lernziele der Primarstufe. Es ist selbstverständlich, dass die normgerechte Schreibung nicht allein durch die systematische Einführung von Regeln gefestigt werden kann. Vielmehr brauchen die Lernenden dafür lange Phasen der Übung und Festigung, die in der Sekundarstufe I weiter durchgeführt werden sollten.

Es ist anhand der äußerst großen Unterschiede in den erbrachten Leistungen anzunehmen, dass die Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe I tätig sind, vor einem breiten Aufgabenbereich stehen. Dieser Bereich reicht von der Beseitigung der Schreibschwächen bis zur Vertiefung der altersgemäßen sprachlichen Qualifikation der Lernenden.

An diese Stelle muss vor einfachen Ursache-Wirkungszuschreibungen gewarnt werden. Es handelt sich hierbei nicht um die Wertung der Lehrkräfte, die in der Primarstufe Türkisch-

unterricht erteilen. Schon vorab kann festgestellt werden, dass die Verantwortung für den skizzierten Zustand nicht allein den Lehrkräften zugeschrieben werden kann. Hierauf wird im weiteren Verlauf der Untersuchung näher eingegangen.

10.2.3 Leistungen bei der Aufgabe III

Die Aufgabe III bezieht sich auf den Leistungsbereich des produktiven Umgangs mit Texten. Hierbei sind die Probanden aufgefordert, einen Erzähltext niederzuschreiben. Die Auswertung und Beurteilung der erbrachten Leistungen erfolgt über drei Aspekte: Die sprachliche Korrektheit, das Ausdrucksvermögen und die Textkonformität. Alle drei Beurteilungsbereiche sind jeweils mit maximal 40 Punkten versehen. Aus diesen drei Bereichen wurde anschließend der Durchschnitt errechnet.

Für die sprachliche Korrektheit wurden die Mittelwerte auf der Basis des Fehlerquotienten errechnet (Fehlerzahl im Verhältnis zur Textlänge) und anschließend umgepolt und auf eine Skala von 40 Punkten projiziert (s. Abbildung 110). Die Textlänge der Probanden ist mit einer Spannweite von 18 bis 448 Wörtern recht groß ausgefallen. Die Spannweite für die Fehler lag zwischen zwei und 88 Fehlern.

Die errechneten Fehlerquotienten ergeben für 95 der Probanden eine annäherungsweise lineare Funktion mit einer Steigung von 0,17 (s. Abbildung 110) für die restlichen 49 Probanden ist die Funktion in zwei weitere Bereiche eingeteilt mit einer Steigung von jeweils 0,25 bzw. 1,43. Auf diese Bereiche wird bei der Ursachenanalyse näher eingegangen.

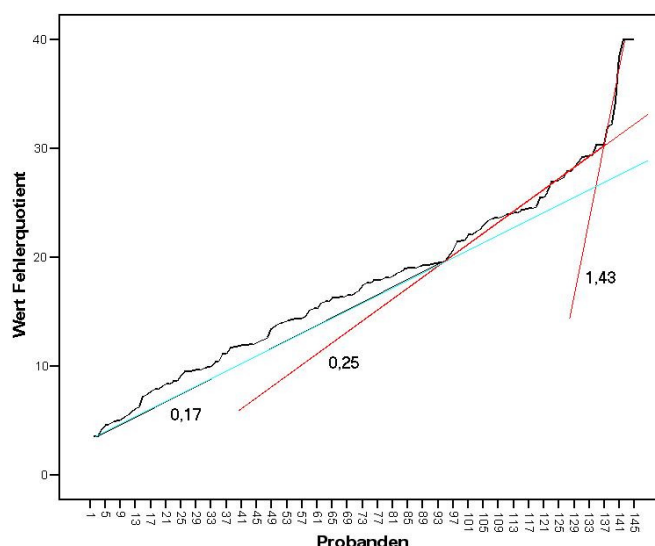


Abbildung 110: Verlauf des Fehlerquotienten für den Erzähltext

⁴⁶ Im Klammern sind Fehlschreibungen im Test und ihre korrekte Form eingegeben.

Um eine differenzierte Beurteilung des Erzähltextes zu erreichen, wurde das Ausdrucksvermögen und die Textkonformität jeweils auf einer Schätzskala von 40 bewertet. Beide Beurteilungsbereiche sind jeweils in sechs Merkmalkategorien und ein Bonuspunktfeld eingeteilt. In den Merkmalkategorien wurde ebenfalls jeweils eine Skala mit dem Wertebereich eins (niedrigstmögliche Qualität) bis fünf (höchstmögliche Qualität) gebildet (insgesamt 30 Punkte). Im Bonusfeld konnten maximal 10 weitere Punkte vergeben werden (s. Anhang 4).

Im Folgenden werden zunächst die Leistungsverteilungen auf die bereits erwähnten Beurteilungsaspekte anhand der maximalen Punktzahl (40) dargestellt. Die Abbildung 111 veranschaulicht zunächst die Verteilungsverhältnisse.

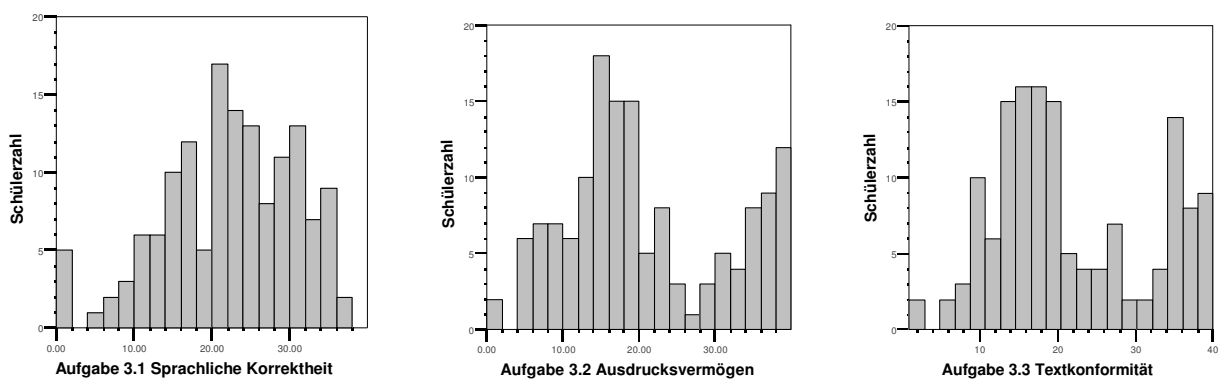


Abbildung 111: Verteilung der Leistungen in den Auswertungsbereiche der Aufgabe III

Der Mittelwert für den Leistungsbereich „Sprachrichtigkeit“ liegt bei 22,2 mit einer Standardabweichung von 8,45. Aus dem ersten Histogramm der Abbildung 111 ist zu entnehmen, dass die Leistungen eine leichte rechtssteile Verteilung ergeben. In Zahlen ausgedrückt liegen 74 Probanden über den Durchschnitt, dem gegenüber fallen 70 der Probanden unter den Durchschnitt. Die rechtssteile Verteilung ist dadurch bedingt, dass sich 24 Probanden im positiven Bereich der zweiten Standardabweichung befinden, während 16 der Probanden in den unteren Bereich der zweiten Standardabweichung und weitere sieben in den Bereich der dritten Standardabweichung (-3 Std.abw.) fallen.

Der Mittelwert für den Leistungsbereich „Ausdrucksvermögen“ liegt bei 21,28 mit einer Standardabweichung von 10,7. Somit liegen 12,5 % der Probanden über dem Mittelwert in der ersten Standardabweichung, während rund 47 % mit dem gleichen Abstand unter dem Mittelwert fallen. Insgesamt lässt sich sagen, dass das Ausdrucksvermögen der Mehrheit (rund 62 %) als „mittelmäßig“ bis „schwach“ zu bezeichnen ist.

Die Verteilung der Leistungen im Bereich der Textkonformität ist ähnlich wie bei im Ausdrucksvermögen ausgefallen. Der Mittelwert liegt bei 21,74 mit der Standardabweichung von 10,1. Die Streuverhältnisse sind mit einem Streuungsmaß von 50 % bzw. 46 % für beide Beurteilungsbereiche sehr groß. Abbildung 112 und Abbildung 113 geben die Mittelwerte für beide Beurteilungsbereiche nach sechs Merkmalkategorien und Bonuspunkten wieder.

Ferner veranschaulicht der Fehlerbalken in der Abbildung 114 die Leistungen in der Aufgabe drei, nach Beurteilungsaspekten, im Vergleich.

| | | Differenzierter Wortschatz | genauer Ausdruck | Verknüpfung der Sätze zum Text | Differenzierter Satzbau | Idiomatik | Beachtung der Stilebene | Bonus 3.2 |
|--------------------|---------|----------------------------|------------------|--------------------------------|-------------------------|-----------|-------------------------|-----------|
| N | Gültig | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| | Fehlend | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mittelwert | | 3,31 | 2,93 | 3,17 | 3,24 | 3,07 | 3,15 | 2,41 |
| Standardabweichung | | 1,259 | 1,163 | 1,334 | 1,415 | 1,283 | 1,389 | 3,862 |
| Minimum | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Maximum | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 |

Abbildung 112: Mittelwerte nach Merkmalkategorien: Ausdrucksvermögen

| | | gelungener Erzähleinstieg | geordneter Ausstieg | Erzählentwicklung | Erzählschritte | Originalität der Einfälle | Einheitlichkeit der Erzählperspektive | Bonus 3.3 |
|--------------------|---------|---------------------------|---------------------|-------------------|----------------|---------------------------|---------------------------------------|-----------|
| N | Gültig | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| | Fehlend | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mittelwert | | 3,47 | 3,01 | 3,07 | 3,04 | 2,85 | 3,74 | 2,54 |
| Standardabweichung | | 1,268 | 1,290 | 1,299 | 1,295 | 1,200 | 1,139 | 3,830 |
| Minimum | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Maximum | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 |

Abbildung 113: Mittelwerte nach Merkmalkategorien: Textkonformität

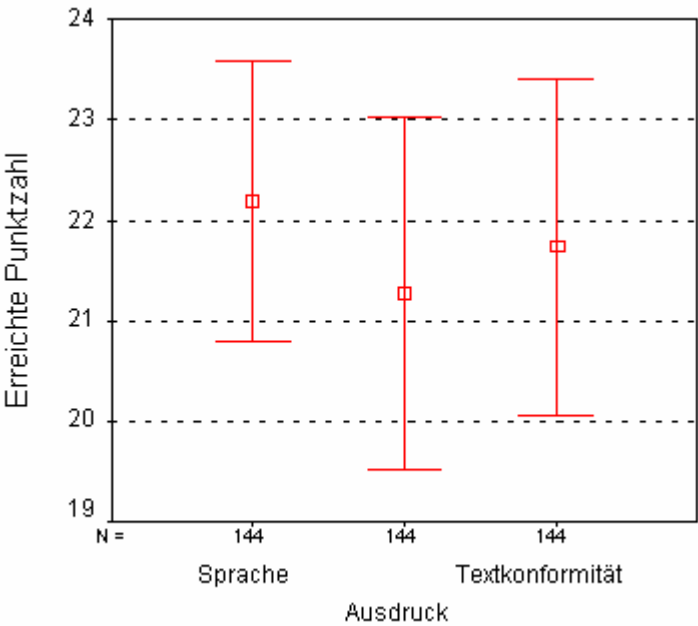


Abbildung 114: Fehlerbalken der Leistungen in der Aufgabe III

Die errechnete Punktzahl anhand der Fehler des Erzähltextes und die Beurteilung für das Ausdrucksvermögen bzw. die Textkonformität weisen eine hohe Signifikanz auf.

| Interkorrelationen der Beurteilungsbereiche der Aufgabe III | Sprachliche Korrektheit (3.1) | Ausdrucksvermögen (3.2) | Textkonformität (3.3) |
|---|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Sprachliche Korrektheit | | ...,720** | ,672** |
| Signifikanz (2-seitig) | | ,000 | ,000 |
| N | | 144 | 144 |
| Ausdrucksvermögen | | | ,925** |
| Signifikanz (2-seitig) | | | ,000 |
| N | | | 144 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Abbildung 23: Interkorrelationen der Beurteilungsbereiche der Aufgabe III

10.2.3.1 Häufigkeiten der Fehlerarten in Schülertexten

Im Vergleich zu den anderen Arten der sprachlichen Verstöße hat die Analyse der Schülertexte eine große Anzahl von Orthographiefehlern mit einem Mittelwert von 17 ergeben (Standardabweichung 10,5). Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Befunden der Aufgabe II (s. S. 239, Abbildung 108). Um einen Gesamtüberblick über die Verhältnisse zwischen den verschiedenen Fehlerarten zu bekommen, wurden die folgenden Unterkategorien der sprachlichen Verstöße unter dem Sammelbegriff „Grammatikfehler“ zusammengefasst:

- falsche Satzstellung
- Fehler im Satzbau
- Tempusfehler
- Numerusfehler
- falsche Ortsbezeichnung
- fehlerhafte Nebensätze
- Grammatikfehler
- unvollständiger Satz
- überflüssig

Die Mittelwerte der Grammatikfehler wurden denen der Kategorien Wortfehler, Ausdrucksfehler und Orthographiefehler gegenübergestellt. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Mittelwerte der sprachlichen Verstöße, getrennt nach den bereits erwähnten Kategorien (s. Abbildung 115).

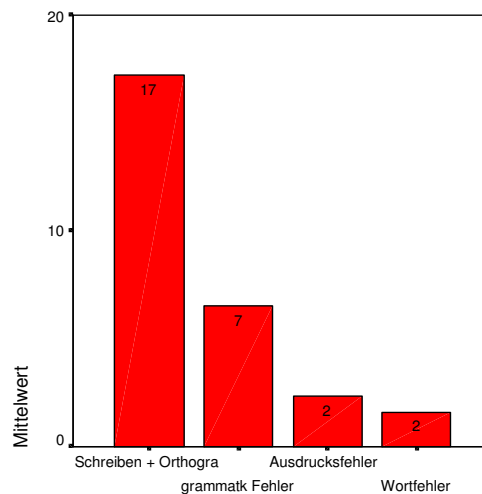


Abbildung 115: Mittelwerte der sprachlichen Verstöße, getrennt nach Fehlerarten

Das hier angedeutete Ergebnis ist mit Vorsicht zu interpretieren. Genauere Aussagen über die Fehlerhaftigkeit der Schülertexte benötigen mit Sicherheit eine qualitative Fehleranalyse, die den explorativen Charakter dieser Studie übersteigt. Somit zeigen die hier vorliegenden Daten lediglich Relationen. Der geringe Mittelwert der Grammatikfehler zum Beispiel könnte mit der Schreibstrategie der Schüler/-innen zusammenhängen, d. h. durch Vermeidung von komplexen Satzbaustrukturen oder weniger abwechslungsreiche Satzbaupläne verringert sich möglicherweise die Anzahl der Fehler analog. Die Verteilungsverhältnisse der Bonuspunkte im Bewertungsbereich des Ausdrucksvermögens unterstützen diese Annahme. Insgesamt erhalten 100 der Probanden in diesem Bereich keinen Bonuspunkt in den sechs Merkmalkategorien.

Die allgemeinen Schwächen eines großen Teils der Probanden in der dritten Aufgabe könnten ihre Ursachen in der Vernachlässigung des produktionsorientierten Schreibens im Unterricht haben. Denkbar ist aber auch, dass eine fehlende solide sprachliche Grundlage die Vermittlung der Schriftsprache im Unterricht erschwert. Dem gegenüber stehen aber Schüler/-innen mit sehr guten Leistungen, nicht nur bei der dritten Aufgabe, sondern über alle Aufgaben hinweg, was noch mehr Fragen zu den Gründen dieser Leistungsunterschiede aufwirft. Um diesen Fragestellungen gerecht zu werden, bedarf es weiterer Überlegungen und Analysen anhand der vorhandenen Daten.

10.3 Testergebnisse auf der Lerngruppenebene

Die besten Leistungen in der Parallelarbeit erbrachten die Lerngruppen L7.1 und L7.2, gefolgt von den Lerngruppen L6.2 und L6.1. Diese Lerngruppen liegen mit einem Abstand zwischen 2.13 und 6.68 Punkten über den Gesamtdurchschnitt (21,89).

Der Leistungstand der Lerngruppe L.1.1 liegt auf dem Gesamtdurchschnittsniveau mit 21.81, während die restlichen Lerngruppen mit unterschiedlichen Abständen unter dem Gesamtmittelwert liegen.

Ferner ist die Mittelwertdifferenz zwischen der leistungsstärksten Lerngruppe L7.1 und der leistungsschwächsten Lerngruppe L1.2 mit rund 14 Punkten bemerkenswert groß. Abbildung 116 stellt diese Verhältnisse dar.

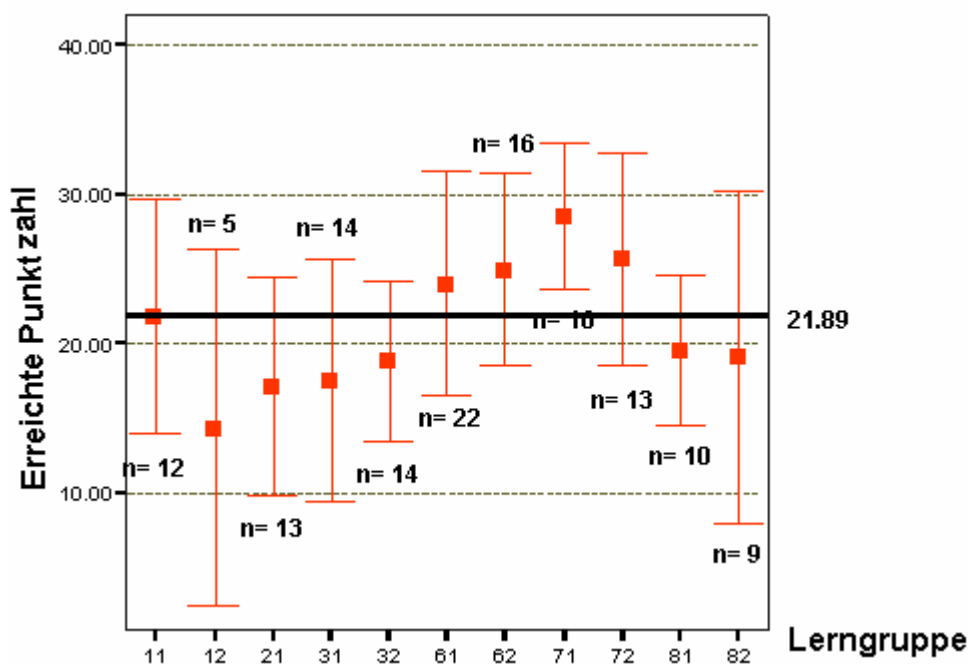


Abbildung 116: Verteilung der Leistungen nach Lerngruppen (Gesamtpunktzahl)

Die Schüler/-innen der leistungsstärksten Lerngruppe L7.1 erbrachten einen Mittelwert von 28,57 mit einer Standardabweichung von 4,83. Somit ist das Streuungsverhältnis im Vergleich zu anderen Lerngruppen hier am geringsten ($V=16,9$). Da aus der L7.1 mit insgesamt 16 Schülern/Schülerinnen von 15 über 22 Punkte erbracht wurden, ist die Verteilung rechtssteil und schmalgipfelig (s. Abbildung 117).

Die Lerngruppe L7.2 ist die zweitbeste Gruppe mit einem Mittelwert von 25,70 (Std.abw. 7.14), weist im Vergleich zu L7.1 jedoch eine doppelte Spannweite auf. Ferner deutet der Streuungswert mit $V=27,8$ auf eine stärkere Heterogenität der Leistungen hin (s. Abbildung 117).

Die Lerngruppe 6.1 ist mit 22 Schülern/Schülerinnen die größte Lerngruppe der Untersuchung. Sie hat im Durchschnitt 24,02 Punkte erzielt (Std.abw. 7,48). Innerhalb der ersten Standardabweichung liegen 10 Probanden über dem Durchschnitt. Drei weitere Teilnehmer

liegen mit den erzielten Leistungen bei über 32 Punkten, mit zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert. Links vom Mittelwert in der ersten Standardabweichung liegen sieben Schüler/-innen und die restlichen zwei in der zweiten Standardabweichung. Zusammengefasst ist die Verteilung der Leistungen der L6.1 rechtssteil und weit gestreut (s. Abbildung 117).

Die Lerngruppe 6.2 besteht aus 16 Schüler/-innen, die im Durchschnitt 25,04 Punkte erzielt haben (Std.abw. 6,46). Bemerkenswert ist, dass die Gruppe 6.2 gespalten in der Verteilung scheint: Zwei Untergruppen bilden sich links und rechts um dem Gesamtdurchschnitt mit zwei bzw. drei Punkten Unterschied. Anders ausgedrückt, die leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/-innen werden von einem Leerabstand von fünf Punkten getrennt (s. Abbildung 117).

Die schwächste Leistung im Durchschnitt weist die Lerngruppe L1.2 auf. Der Mittelwert der Gruppe liegt bei 14,32 mit einer hohen Standardabweichung von 11,92, was für eine große Streuung spricht. Die Gruppe besteht aber nur aus fünf Schülern, die große Leistungsunterschiede zueinander aufweisen.

Die Leistungsverteilung in allen Lerngruppen sind im Vergleich in ihren Einzelheiten aus der Abbildung 117 zu entnehmen.

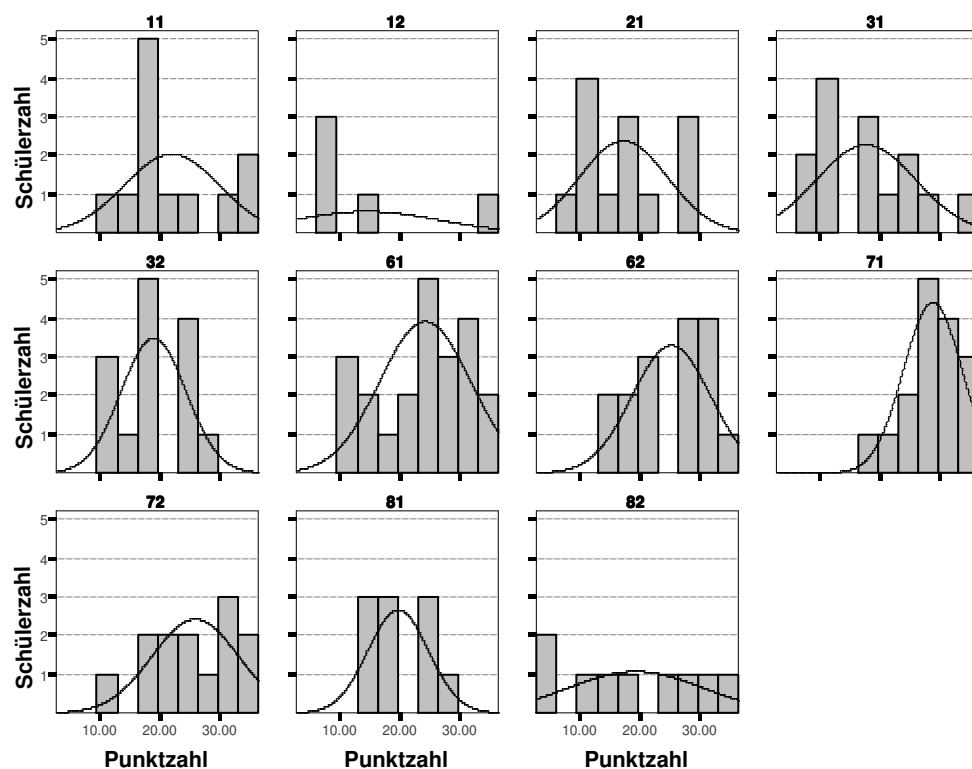


Abbildung 117 Histogramme der Leistungsverteilungen der Lerngruppen im Vergleich

10.4 Die Lehrergruppen

Wie bereits erwähnt, waren alle Lehrkräfte mit Ausnahme des Lehrers 2 an der Studie mit jeweils zwei Lerngruppen beteiligt.

Auf der analytischen Ebene wurden zunächst die Leistungen der zwei Lerngruppen, die von der gleichen Lehrkraft unterrichtet wurden, anhand des T-Tests miteinander verglichen. Hierbei wurden die Gruppenleistungen der L1.1 und L1.2 auf Grund der Stichprobengröße außer Acht gelassen. Die Ergebnisse dieser Tests weisen keine bedeutenden Unterschiede zwischen den Lerngruppen auf. Ferner wurden die jeweiligen zwei Lerngruppen, die von einer Lehrkraft unterrichtet wurden, als eine Einheit betrachtet. Somit wurden für weitere Analysen sechs neue Gruppen gebildet. Diese Einheiten werden als „Lehrergruppen“ bezeichnet.⁴⁷

Durch die Zusammenfassung der einzelnen Lerngruppen in Lehrergruppen und die anschließende Betrachtung der Gruppenleistungen erhält die L2 den niedrigsten und die L7 den höchsten Mittelwert innerhalb der Gesamtarbeit. Die Abbildung 118 veranschaulicht die Mittelwerte und die Standardabweichungen der nach Lehrkräften zusammengefassten Gruppen.

| Lehrkraft | Mittelwert | Standardabweichung | Schüleranzahl |
|-----------|------------|--------------------|---------------|
| 1 | 19,61 | 9,49 | 17 |
| 2 | 17,11 | 7,27 | 13 |
| 3 | 18,18 | 6,82 | 28 |
| 6 | 24,45 | 6,99 | 38 |
| 7 | 27,29 | 6,04 | 29 |
| 8 | 19,36 | 8,23 | 19 |

Abbildung 118: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrergruppen (Gesamtpunktzahl)

Die Mittelwertunterschiede der Lehrergruppen wurden mittels T-Tests auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft. Der T-Test ergab einen bedeutenden Unterschied zwischen L6 bzw. L7 im Vergleich zu den anderen Lehrergruppen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%. Es bestehen keine weiteren statistisch bedeutenden Leistungsunterschiede zwischen den anderen Lerngruppen, auch keine Mittelwertdifferenz zwischen L6 und L7.

Allgemein lässt sich sagen, dass die auf der Stichprobenebene festgestellten Leistungsunterschiede der Probanden auch in den einzelnen Lerngruppen zu beobachten sind. Überschneidungen zwischen den Lehrergruppen sind auch hier anzutreffen.

⁴⁷ Die Abkürzungen, die im Text vorkommen, sind folgendermaßen zu interpretieren: z.B. L1 (Lehrergruppe)=L1.1+L1.2. (Lerngruppen)

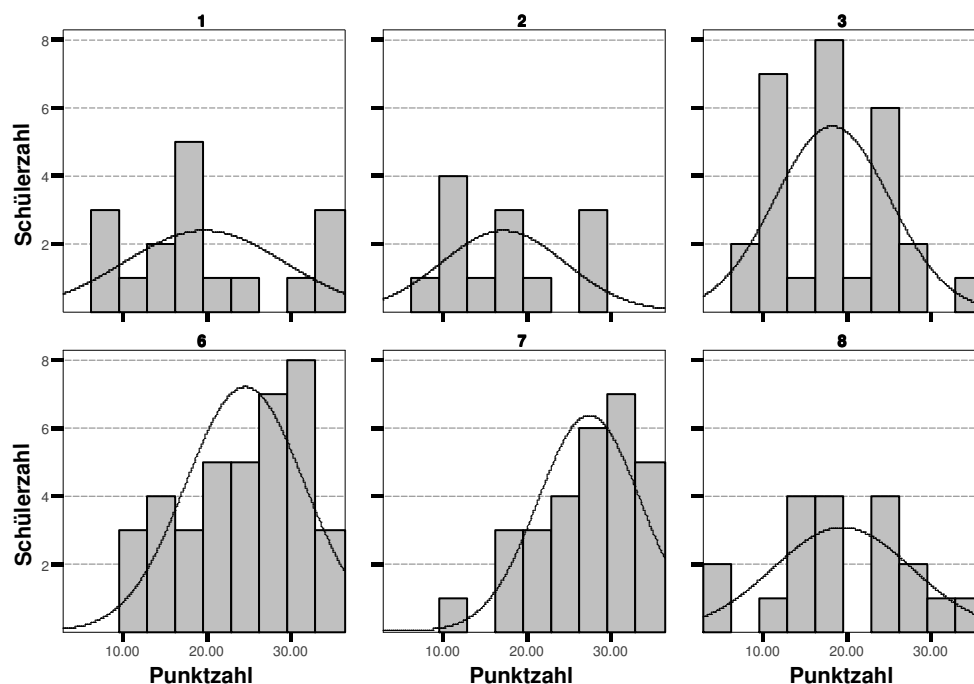


Abbildung 119 Histogramme der Leistungsverteilung nach Lehrergruppen im Vergleich

10.5 Verteilung der Gruppenleistungen nach Aufgaben

Die durchgeführte Analyse der Leistungsverteilung in den drei Aufgaben der Parallelarbeit, differenziert nach Lern- und Lehrergruppen, ergab keinen gewichtigen Unterschied zu dem bereits dargelegten Leistungsprofil der Schüler/-innen. Die außergewöhnliche Heterogenität des Leistungsbildes wiederholt sich in den Gruppen in allen einzelnen Bewertungsbereichen und erschwert gleichwohl die Ermittlung eines deutlich gruppenbezogenen Leistungsunterschiedes.

Aus diesem Grund wird an dieser Stelle bewusst auf eine detaillierte, gruppenbezogene Leistungsdarstellung hinsichtlich der einzelnen Aufgaben bzw. Bewertungsbereiche verzichtet. Stattdessen wird auf der Aufgabenebene ein Überblick über die Leistungen der Lehrergruppen dargelegt. Anschließend wird das Augenmerk auf die möglichen Ursachen der äußerst unterschiedlichen Leistungen der Schüler/-innen im muttersprachlichen Unterricht am Ende der Sekundarstufe I gerichtet.

Die höchsten Leistungen in allen drei Aufgaben der Parallelarbeit erzielte die L7. Die Gruppe erreichte im Durchschnitt bei Aufgabe I (Wortschatz) 33,52 Punkte, bei der Aufgabe II (Fehler erkennen und korrigieren) 22,45 Punkte und bei der dritten Aufgabe (Textproduktion) 25,89 Punkte. Dennoch sind in allen drei Bereichen die Spannweiten der erbrachten Leistungen bemerkenswert hoch. Beispielsweise beträgt der Variationskoeffizient -Wert für die erste Aufgabe 30.

Die restlichen Lehrergruppen wiesen im Gegensatz zu L6 und L7 in den Teilaufgaben im

Durchschnitt schwächere Leistungen auf. Der Durchschnittswert der einzelnen Lehrergruppen, getrennt nach Aufgaben, veranschaulicht die **Abbildung 120**.

| Lehrergruppe | Leistungen der Lehrergruppen nach Aufgaben der Parallelarbeit | | | | | | | | |
|-------------------|---|----------|--------------|---|----------|--------------|--------------------------------|----------|--------------|
| | Aufgabe I: Bildaufgabe/Wortschatz | | | Aufgabe II: Bewerbungsbrief/Fehler erkennen und korrigieren | | | Aufgabe III: Textproduktion | | |
| | Mittelwert | Sdt.abw. | Streuungsmaß | Mittelwert | Sdt.abw. | Streuungsmaß | Mittelwert | Sdt.abw. | Streuungsmaß |
| L1 n=17 | 23,71 | 13,25 | 55,88 | 15,59 | 8,41 | 53,94 | 19,53 | 10,28 | 52,64 |
| L2 n=13 | 20,00 | 6,04 | 30,20 | 10,62 | 8,59 | 80,89 | 20,71 | 10,23 | 49,40 |
| L3 n=28 | 20,61 | 8,84 | 42,89 | 13,46 | 7,85 | 58,32 | 20,47 | 8,50 | 41,52 |
| L6 n=38 | 30,45 | 10,79 | 35,44 | 20,30 | 8,04 | 39,61 | 22,55 | 7,70 | 34,15 |
| L7 n=29 | 33,52 | 8,59 | 25,63 | 22,45 | 8,04 | 35,81 | 25,89 | 8,76 | 33,84 |
| L8 n=19 | 26,00 | 11,45 | 44,04 | 13,79 | 8,63 | 62,58 | 18,29 | 9,13 | 49,92 |

Abbildung 120: Leistungen der Lehrergruppen im Durchschnitt, getrennt nach Aufgaben der Parallelarbeit

10.6 Zusammenhänge zwischen den Testergebnissen und verschiedenen Variablen

Erste Anhaltspunkte für bestehende Zusammenhänge zwischen den Schülerleistungen und bestimmten Variablen können aus Korrelationen gewonnen werden. Dazu wurde die erreichte Gesamtpunktzahl in der Parallelarbeit und die erreichte Gesamtpunktzahl in den jeweiligen Aufgaben (bzw. in den Bewertungsbereichen) mit den verschiedenen Variablen der Schülerbefragung korreliert.

Die Analyse wurde anhand der Pearson-Korrelation auf der Gesamtstichprobenebene und auf der Ebene der Lehr- und Lehrergruppen durchgeführt. Ferner wurden nach ausgewählten Merkmalen aus der Gesamtheit der Probanden verschiedene Gruppen gebildet und diese in ihren Leistungen gegenübergestellt.

Um es gleich vorwegzunehmen, die Ergebnisse dieses Verfahrens boten zum Teil gar keine oder nur schwache Zusammenhänge.

Zum Beispiel belegt die signifikante Korrelation von 0,37 ($p=0,01$) eine relativ positive Wirkung des Mediengebrauchs in der türkischen Sprache auf die Testleistungen. Die Datenanalyse weist jedoch weiterhin keinen Zusammenhang ($r=0,051$) zwischen der überwiegenden Nutzung der türkischen Sprache und dem Leistungsbild der Probanden auf. Dies könnte sich

dadurch erklären, dass Türkisch im Alltagsgebrauch wenig abstrakt ist, d.h. seine Hauptfunktion als „Verständigungsmittel“ kann nicht mit den Kompetenzbereichen gleichgesetzt werden, die von der Schule erwartet werden. Jedoch gibt dieses Ergebnis keinen Aufschluss über die weit auseinander liegenden Leistungen.

Ein weiteres Beispiel aus dieser Analyse bietet der Leistungsvergleich zwischen den Probandengruppen, die als „Leser“ und „Nicht-Leser“ definiert wurden. Auch hierbei ergab der T-Test keinen signifikanten Mittelwertsunterschied auf dem 5% Niveau. Der hier nicht nachzuweisende Unterschied könnte mit der Qualität des Lesens zusammenhängen.

Die sehr heterogene Struktur der Leistungsverteilung lässt sich auch nicht – wie bereits dargestellt – durch die Schulform oder Altersunterschiede oder die Jahrgangsstufen erklären. Es gibt zwar signifikante Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, diese reichen aber zur Erklärung der auffälligen Ergebnisse nicht aus.

Auf der Ebene der Lehrergruppen weisen die Gruppen des L6 und L7 die besten Leistungen vor. Auf den ersten Blick kann die Leistung der jeweiligen Gruppe in Abhängigkeit von der Gestaltung des Unterrichts betrachtet werden. Da aber die Leistungsunterschiede der Probanden selbst innerhalb dieser Gruppen beträchtlich groß sind, wurde im nächsten Schritt der Frage nachgegangen, weshalb die Homogenisierung des Lernerfolgs nicht gelungen ist.

10.7 Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Türkischunterricht und den erbrachten Leistungen

Da sich die Probanden am Ende der Sekundarstufe I befinden, sollten die anfänglichen Unterschiede der Kinder in der Sprachentwicklung durch den Unterricht ausgeglichen oder wenigsten verringert worden sein. Eine Erklärung für die nicht gelungene Homogenisierung des Leistungsstands wurde zunächst aus nahe liegenden Gründen in den Inputbedingungen gesucht: Bekanntermaßen findet der Besuch des Türkischunterrichts auf freiwilliger Basis statt und hängt vom Angebot ab. Damit liegt die Annahme nahe, dass die individuellen Leistungen der Schüler/-innen mit dem kontinuierlichen Unterrichtsbesuch zusammenhängen.

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren für die Überprüfung dieser Annahme dargestellt und die Ergebnisse vorgestellt.

Um den möglichen Einfluss des kontinuierlich besuchten muttersprachlichen Unterrichts auf die Schülerleistungen zu überprüfen, wurden für die Analyse aus der Gesamtheit der Probanden Gruppen gebildet. Die Gruppierungen erfolgten unter dem Aspekt der Teilnahmejahre bzw. Kontinuität der Teilnahme am Unterricht, z.B. wurde der fehlende Türkischunterricht in den Grundschuljahren oder in der Sekundarstufe I beobachtet.

Da die Teilnahme der Schüler/-innen am Türkischunterricht bezüglich des Beginns, der Dauer und der Kontinuität sehr verschieden war, haben sich unterschiedlichste Gruppen mit unterschiedlichsten Kombinationen gebildet. Im Folgenden wird über einige paradigmatische

Kombinationsgruppen berichtet.

Im ersten Vergleich handelt es sich um zwei Gruppen, die als „Unterbrecher“ und „Nicht-Unterbrecher“ bezeichnet werden. Die erste Gruppe besteht aus Schülern/ Schülerinnen, die eine Unterbrechung von mindestens einem Jahr in ihrer gesamten Schullaufbahn aufweisen. Die zweite Gruppe bildeten die Schülern/ Schülerinnen mit einer kontinuierlichen Unterrichtsteilnahme.

Beide Gruppen sind in ihrer Anzahl mit 79 und 64 Probanden etwa gleich groß. Die Abbildung 121 stellt die Leistungsverhältnisse in Form von Fehlerbalken dar. Deutlich sind die Unterschiede der Mittelwerte mit jeweils 20,41 (Std.abw 8,06). bzw. 24,02 (Std.abw. 7,41) Punkten zu sehen. Die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen sind bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ($p = 0,05$) im T-Test statistisch signifikant.

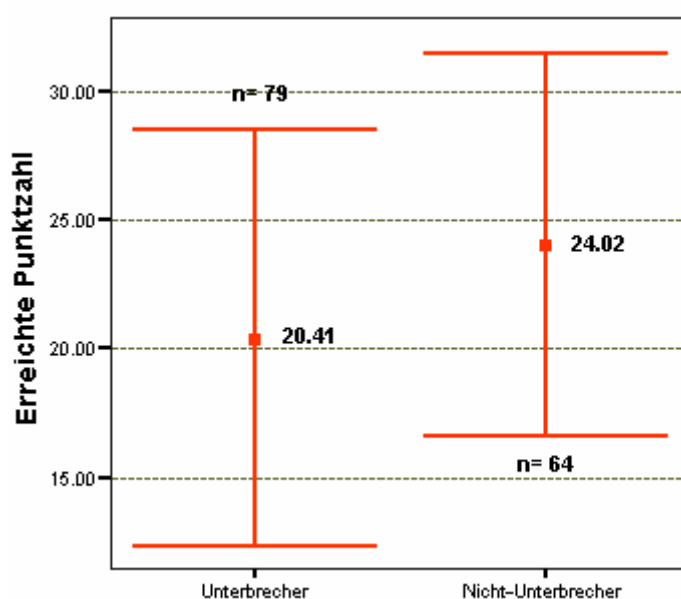


Abbildung 121: Leistungsverhältnisse zwischen „Unterbrecher“ und „Nicht-Unterbrecher“

Die hohen Leistungen einiger Schüler in der Gruppe der „Unterbrecher“ sind dadurch bedingt, dass die Trennung der Gruppen bereits nach einem fehlenden Unterrichtsjahr erfolgte. Die fehlenden Unterrichtsjahre machen sich bei der Gruppe der „Unterbrecher“ im unteren Leistungsbereich stark bemerkbar.

Ein Zusammenhang zwischen dem fehlenden Unterricht und den Leistungen der Schüler/-innen kann mit der Verteilung der Leistungen in Form von Histogramme verdeutlicht werden. Für diesen Zweck sind zehn Gruppen anhand der Teilnahmejahre (1 bis 10 Jahre) gebildet und ihre Leistungen in Histogrammen dargestellt worden (s.Abbildung 122).

Die Schülerleistungen steigen entsprechend der Anzahl der Teilnamejahre am Unterricht. Der Durchschnitt wandert mit der Zunahme der teilnehmenden Jahre am Unterricht von links nach rechts. Bemerkenswert sind die Verteilungen ab acht Jahre Unterrichtsteilnahme; hierbei sind die Verteilungen rechtsgipflig, was eine deutliche Zunahme der Leistungen signali-

siert. Schüler, die acht Jahre und mehr Unterricht aufweisen, haben einen lückenlosen Unterrichtsbesuch hinter sich und erbringen die besten Leistungen.

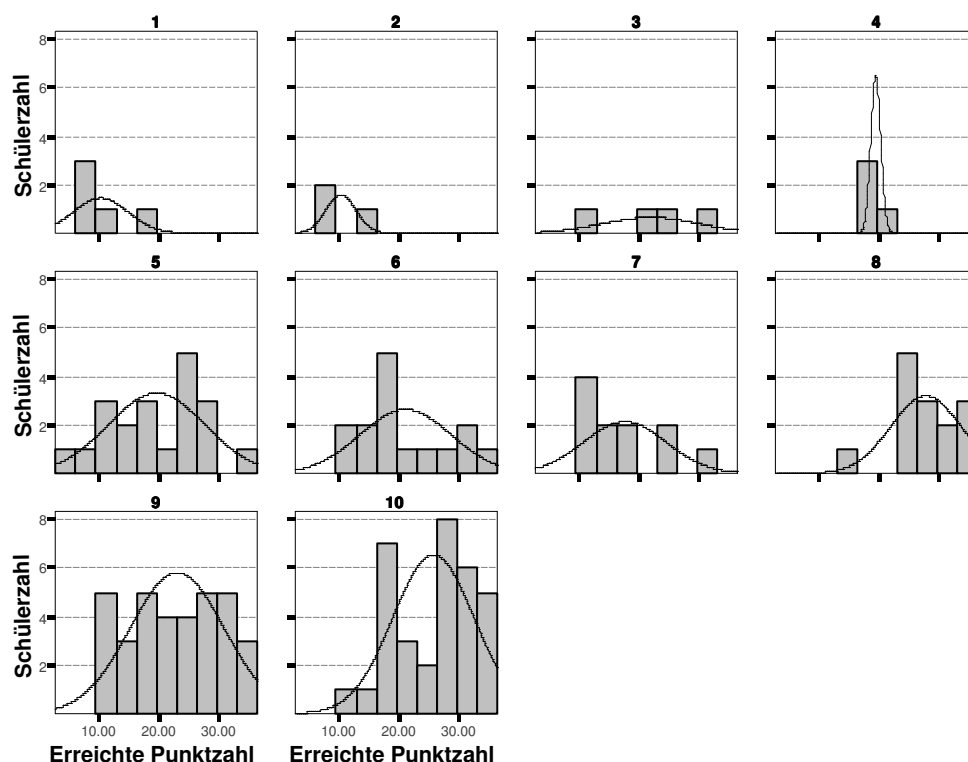


Abbildung 122: Leistungsvverteilung nach Schuljahren Türkischunterricht

Bei einem weiteren Vergleich wurde die Stichprobe durch die Clusterbildung in zwei Gruppen zerlegt. Es wurden zwei Gruppen nach Mittelwerten mit jeweils 79 bzw. 65 Probanden gebildet. Anschließend wurden die Gruppen im Bezug auf die Teilnahmejahre am Türkischunterricht analysiert.

Der Durchschnitt beider Gruppen beträgt 28,19 (Std.abw 4,4). bzw. 14,25 Punkte (s. Abbildung 123). Die erste Gruppe weist im Durchschnitt 8,22 Teilnahmejahre am Türkischunterricht auf, während die Probanden der zweiten Gruppe durchschnittlich 6,39 Jahre am Türkischunterricht teilgenommen haben (s. Abbildung 124: Cluster in Abhängigkeit des Schuljahrbesuchs).

Die folgenden Fehlerbalken stellen die Leistungen und das Teilnahmeverhalten der Probanden dar und verdeutlichen die Abhängigkeit der Leistungen von der Dauer des Unterrichtbesuchs. Die Leistungen der Gruppen verlaufen analog zu den durchschnittlichen Teilnahmejahren der Schüler/-innen am Türkischunterricht. Die Fehlerbalken der schwächeren Gruppe weist die größte Streuung auf und signalisiert deutlich im unteren Bereich die fehlenden Schuljahre im Türkischunterricht.

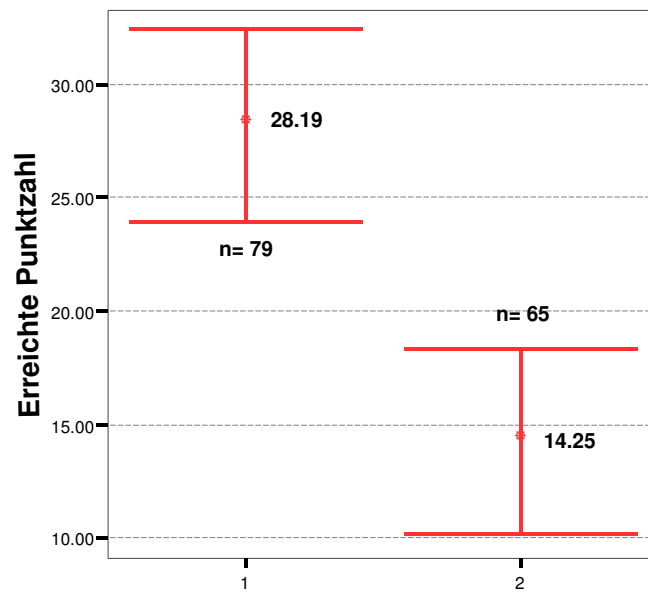


Abbildung 123: Cluster in Abhängigkeit der erreichten Punktzahl.

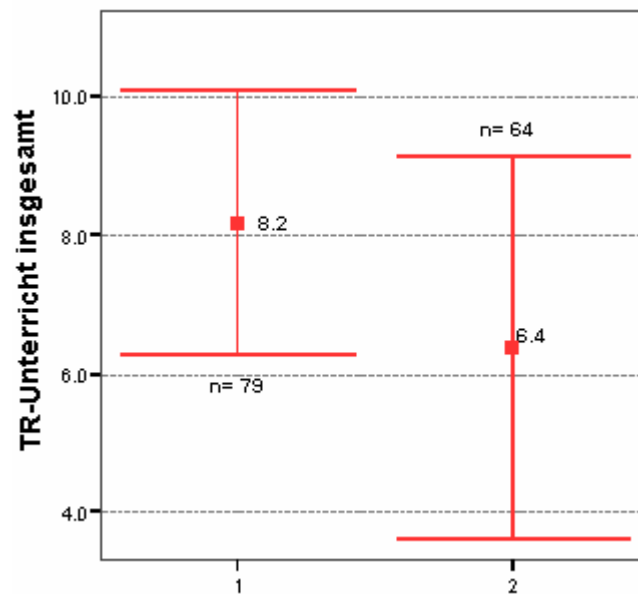


Abbildung 124: Cluster in Abhängigkeit des Schuljahresbesuchs

Um die Abhängigkeit der Leistungen von den Teilnahmejahren genauer überprüfen zu können, wurde in einem weiteren Schritt nach Mittelwert vier Clustern gebildet.

Der anschließende Vergleich der Mittelwerte in Abhängigkeit von den Teilnahmejahren ergab eine Analogie der Verhältnisse (s. Abbildung 125 und Abbildung 126).

Die Schüler/-innen in Cluster III erbringen die besten Leistungen und weisen durchschnitt-

lich 8,6 Jahre Unterrichtsbesuch auf, was einer vollen Kontinuität im Türkischunterricht gleichkommt. Die schwächste Gruppe weist lediglich die Hälfte der Jahre ihrer Schullaufbahn auf und liegt mit mehr als zehn Punkten unter dem Gesamtdurchschnitt der Stichprobe.

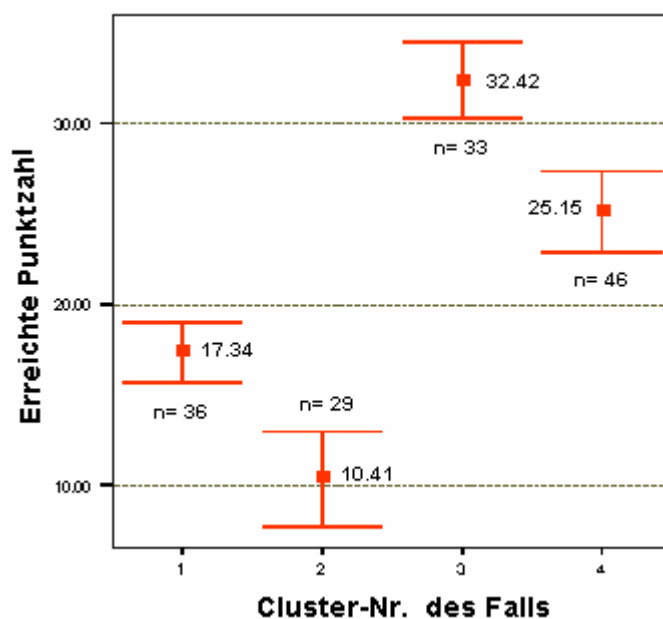


Abbildung 125: Cluster in Abhängigkeit der erreichten Punktzahl.

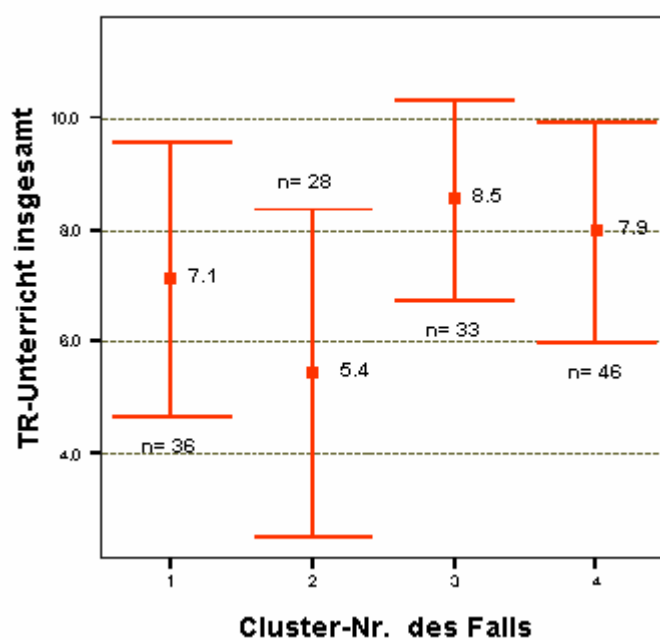


Abbildung 126: Cluster in Abhängigkeit des Schuljahresbesuchs

Ferner wurde bei der Analyse festgestellt, dass die Probanden, die an einer türkischen Schule unterrichtet wurden (insgesamt 22 Fälle) und anschließend in Deutschland ununterbrochen am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen haben (12 Fälle), in ihren Leistungen deutlich über dem Gesamtdurchschnitt liegen. Bemerkenswert ist der Leistungsrückfall der Schüler/-innen, die zwar in der Türkei Unterrichtsbesuch aufweisen, deren Unterricht in Deutschland aber mit Unterbrechung behaftet ist (10 Fälle). Diese Schüler/-innen weisen überdurchschnittliche Ergebnisse gegenüber der Gesamtheit der Stichprobe auf, liegen aber deutlich hinter den Probanden, die unmittelbaren Anschluss an den muttersprachlichen Unterricht hatten. Je länger sie dem Türkischunterricht in Deutschland ferngeblieben sind, desto kleiner ist ihr Gesamtdurchschnitt an der Parallelarbeit.

Die Abhängigkeit des Lernerfolgs von den Teilnahmejahren am Unterricht macht sich auch innerhalb der Gruppenleistungen bemerkbar. Die besten Leistungen der Gruppen L7 und L6 können hiermit erklärt werden, denn für die Mehrheit der Schüler/-innen dieser Gruppen besteht eine mehrjährige Teilnahme am Türkischunterricht.

Da aus der Gesamtheit die Abhängigkeit des Lernerfolgs von den Teilnahmejahren am Unterricht nachgewiesen ist, sollten die Leistungen der Lehrergruppen anhand der Anteile der „Unterbrecher“ bzw. „Nicht-Unterbrecher“ geprüft werden.

Die Abbildung 127 zeigt die einzelnen Lehrergruppen nach ihrer prozentualen Zusammensetzung aus „Unterbrechern“ bzw. „Nicht-Unterbrechern“.

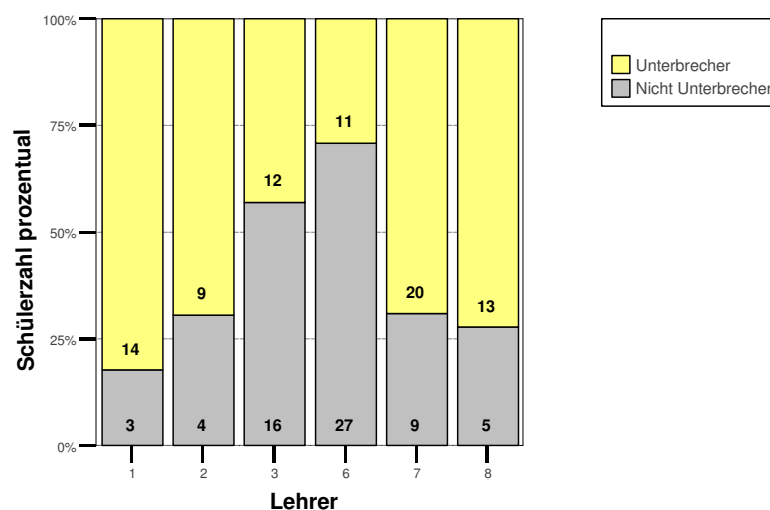


Abbildung 127: Zusammensetzung der Lehrergruppen nach Unterrichtsunterbrechung

Für die L7 und L3 ist eine Disanalogie zwischen den Anteilen der „Unterbrecher“ und der „Nicht-Unterbrecher“ im Zusammenhang zur erbrachten Leistung zu erkennen. Dies kann seine Ursachen in der Definition der „Unterbrecher“ haben, da die Schüler/-innen mit ein Jahr Unterbrechung bereits als „Unterbrecher“ gelten.

Hier sollte eine neue Definition der „Unterbrecher“ erfolgen, um die Gruppenzusammensetzung nach Unterrichtsteilnahme der Schüler/-innen in den jeweiligen Gruppen genauer betrachten zu können.

Da die Leistung von den fehlenden Unterrichtsjahren abhängig ist, sollten die „Unterbrecher“ nach der Cluster-Methode in zwei Leistungsgruppen geteilt werden. Die Clustern sind gezielt nach Mittelwerten und nicht nach Teilnahme in Jahren gebildet worden, damit Zeitpunkt und Dauer der Unterbrechung mitgewichtet werden können.

Die Clustern zeigen zwei deutlich von einander getrennte Leistungsgruppen mit 42 und 37 Probanden. Ihre Mittelwerte betragen 13,97 bzw. 27,72 Punkte.

Die Histogramme in der Abbildung 128 zeigen die Verteilung beider Leistungsgruppen.

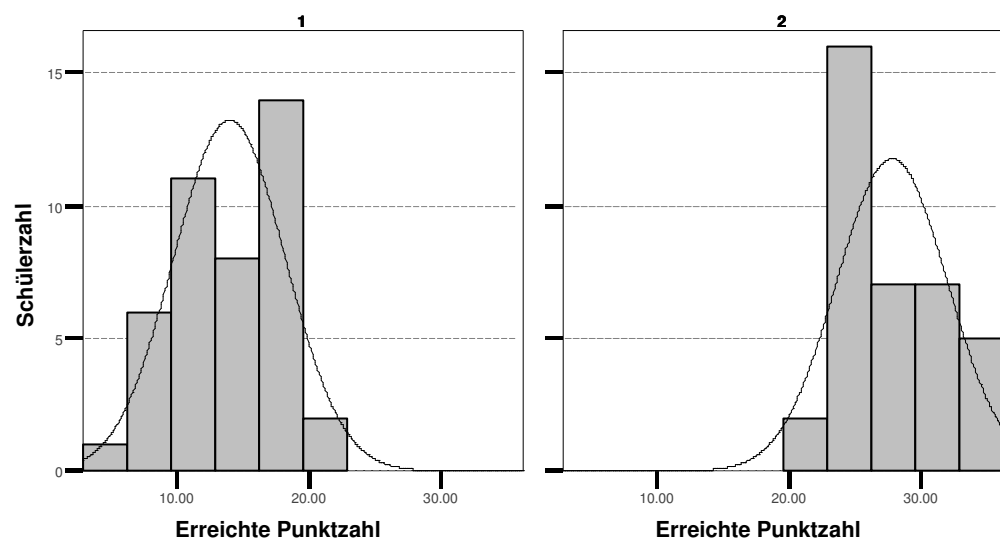


Abbildung 128: Leistungsgruppen der Unterbrecher nach Mittelwert

Zur Kontrolle werden die Durchschnittsjahre für die Teilnahme der Schüler/-innen am Unterricht geprüft.

Der Mittelwertunterschied für die Teilnahmejahre zwischen den Gruppen beträgt ca. zwei Jahre (s. Abbildung 129).

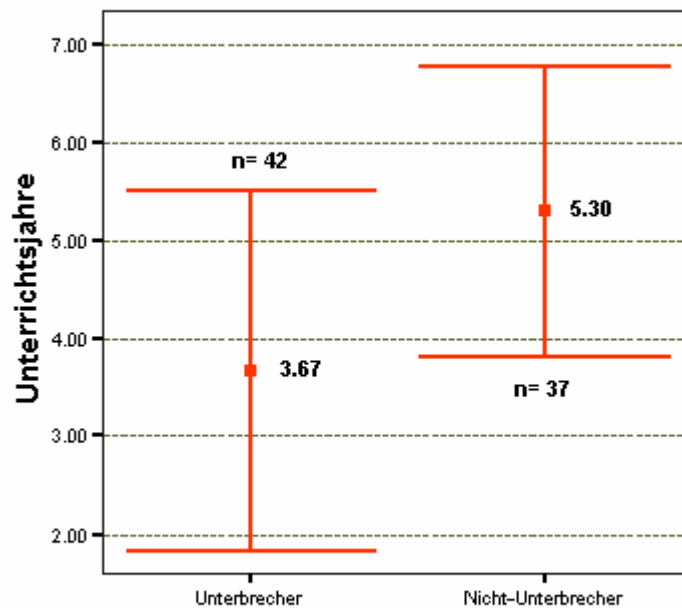


Abbildung 129: Teilnahmejahre der „Unterbrecher“ Gruppen

Die Gruppe mit den höheren Teilnahmejahren am Unterricht wird als die Gruppe der „Nicht-Unterbrecher“ deklariert und neu in der Gesamtheit verteilt. Anschließend sind die Lehrergruppen in der Abbildung 130 prozentual nach „Unterbrechern“ neu geordnet worden. In allen Lehrergruppen hat nun die Anzahl der „Nicht-Unterbrecher“ zugenommen. Am stärksten ist die Zunahme in der Gruppe L7, was auch der erbrachten Leistung der Gruppe entspricht. Die Disanalogie der L3 zur ihrer Leistung bleibt aber bestehen und ist mit der Kontinuität des Unterrichts nicht zu erklären.

Für die schwachen Leistungen der Gruppe L3 bieten die Aussagen der Lehrkraft über seine Schüler/-innen manche Erklärungsmöglichkeiten, die gleichwohl Hinweise über das Unterrichtsgeschehen beinhalten. Demnach seien seine Lerngruppen sehr heterogen und nicht ausreichend motiviert. Dazu kommen die Faktoren, wie Schulform und soziale Umgebung der Schule, die seine Leistungsansprüche an die Lernenden im negativen Sinne beeinflussen.

Er fördere in seinem Unterricht besonders den mündlichen Sprachgebrauch und die Textrezeption. Klassenarbeiten werden in der Gruppe nicht geschrieben, stattdessen werden Kurztests mit geschlossenen, manchmal auch halb offenen Aufgabenstellungen bevorzugt.

Auf der anderen Seite gaben die Lehrkräfte der leistungsstärkeren Gruppen (L6 und L7) bei der Befragung an, dass in ihrem Unterricht die Behandlung verschiedener Lernbereiche ausgewogen ist. Sie gaben auch an, dass sie in ihren Gruppen Hausaufgaben erteilen und Klassenarbeiten schreiben. Beide Lehrer schätzen ihre Schüler/-innen als gut motiviert ein

und ihre Leistungserwartungen an sie sind nicht gering. In beiden Gruppen schätzt die Mehrheit der Schüler/-innen das Lernvermögen des Unterrichts und hat „Spaß“ am Türkisch lernen. Die Anforderungen des Unterrichts empfindet die Mehrheit als „gerade richtig“.

Der beträchtliche Anteil der Unterbrecher in den L1, L3 und L8 erschwert zuverlässige Aussagen über das Lernvermögen des Unterrichts. Ihrer Anforderungen an die Schüler/-innen empfinden alle drei als niedrig und begründen dies mit der freiwilligen Teilnahme am Unterricht. Lehrer 8 legt in Vergleich zu Lehrer 1 und Lehrer 3 mehr Gewicht auf die schriftsprachliche Förderung.

Eine Antwort auf die Frage, ob und welche Schüler/-innen das Anforderungsniveau des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen (Mindestanforderung) erreichen können, kann in erster Linie in Verbindung mit den Teilnahmejahren am Unterricht beantwortet werden. Die positive Wirkung des muttersprachlichen Unterrichts auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Probanden ist durch die statistisch signifikanten Leistungsunterschiede zwischen „Unterbrechern“ und „Nicht-Unterbrechern“ nachgewiesen. Der Datensatz sagt aus, dass die Schüler/-innen, die einen kontinuierlichen Unterrichtsbesuch aufweisen (8 bis 10 Jahre), auch mindestens die Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen erreichen.

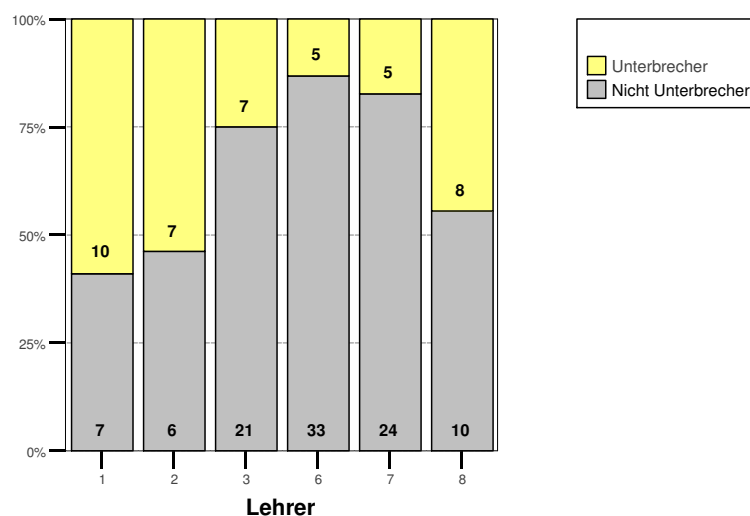


Abbildung 130: Anteil der „Unterbrecher“ in den Lehrgruppen mit mehrjähriger Unterbrechung

Der hier dargestellte Zusammenhang zwischen dem kontinuierlichen Unterrichtsbesuch und den Leistungen mag auf den ersten Blick trivial erscheinen. Da die curricularen Einheiten aufeinander aufbauen, ist es selbstverständlich, dass die Versäumnisse am Unterricht zu Defiziten führen.

Das Ausmaß der Versäumnisse jedoch beträgt hierbei nicht nur „einige Stunden“ innerhalb der Dauer eines Schuljahres, die mit einem Förderungsplan ausgeglichen werden könnten. Von den Versäumnissen sind weiterhin nicht nur „ein paar Schüler/-innen“ betroffen, die für das Fernbleiben vom Unterricht selbst verantwortlich gemacht oder im leidigsten Fall igno-

riert werden können. Diese Zusammenhänge bedeuten für viele Schüler/-innen eine verkürzte Bildung mit der Folge, dass der Lernstoff gar nicht oder nicht ausreichend vermittelt werden kann.

Angesichts der positiven Auswirkungen einer soliden muttersprachlichen Bildung auf die Lebenschancen der Schüler/-innen sollte aus der Perspektive der Qualitätssicherung dafür gesorgt werden, dass keine Schüler keine Schülerin am Ende des Bildungsgangs hinter dem Bildungsziel zurück bleibt, sondern alle gleiche Lebenschancen erhalten.

11 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION

11.1 Ablauf der Studie

Das Forschungsinteresse galt der Frage, ob und wie die Effektivität des muttersprachlichen Türkischunterrichts in anderssprachiger Umgebung, speziell im Bundesland Nordrhein-Westfalen, zu optimieren ist. Diese Frage wurde vor dem beruflichen Erfahrungsbereich der Autorin gestellt, welcher aus einer mehrjährigen Erfahrung im deutschen Schuldienst sowie in der Lehrerbildung für das Fach Türkisch resultiert. Das Hauptanliegen war hierbei, den muttersprachlichen Unterricht unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung zu evaluieren und somit Ansatzpunkte für die fachliche Weiterentwicklung (Planung und Gestaltung) des Unterrichts im Kontext der unterstützenden Infrastruktur (Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Schulinspektion bzw. –aufsicht) zu finden.

Angeht es um einen bislang kaum bearbeiteten Forschungsgegenstand, sollten hier die zu gewinnenden Daten dem Zweck dienen, das bestehende Qualitätsniveau des Unterrichts, d.h. den Ist-Zustand zu explorieren und zu beschreiben. Somit handelt es sich bei der Studie um eine Evaluationsforschung mit einer Erkenntnis-Funktion (Stockmann, 2000, 14f). Dem entsprechend war das primäre Erkenntnisziel nicht die Falsifikation oder Verifikation von Theorien oder Hypothesen, sondern die Ermittlung von Handlungsalternativen.

Um die Befunde mit dem komplizierten Muster des schulischen Lernens verknüpfen zu können, soll zunächst eine Rückbesinnung auf die Fragestellungen und Forschungsstrategien der Arbeit erfolgen. Daran anknüpfend werden die Ergebnisse der Teilfragestellungen zusammengefasst und in größere Zusammenhänge gestellt. Schlussfolgerungen für die Gestaltung und die Optimierung des muttersprachlichen Unterrichts, die aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten sind, werden im abschließenden Abschnitt 12 „Handlungsalternativen und notwendige Maßnahmen“ erfolgen.

Beim Untersuchungsdesign wurde eine mehrdimensionale Sichtweise angestrebt. Das Evaluationsvorhaben ist in Anlehnung an das CIPP-Modell (Stufflebeam, 1972) operationalisiert. Bedingt durch Wechselwirkungen zwischen den drei Komponenten – „Kontext/ Input“, „Prozess“, „Produkt“, ging es bei der Anwendung des Modells einerseits um den gegen Ende der Pflichtschulzeit erreichten Kenntnis- und Leistungsstand der Schüler/-innen, andererseits um die Kontextbedingungen des Unterrichts sowie die berufsbezogenen Faktoren der Lehrkräfte, wie ihr Status, ihre Arbeitsbedingungen, ihre Qualifikationen bzw. ihre fachlich methodischen Kompetenzen.

Darüber hinaus lag das Erkenntnisinteresse auf der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der „Unterrichtsqualität“ sowie ihrer Bereitschaft, den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren. Dies wurde durch die Frage ergänzt, ob und bei welchen schulpraktischen Aufgaben die Lehrkräfte Unterstützung brauchen.

Der Unterrichtsprozess selbst war nicht der Gegenstand der Studie. Hier wurden lediglich

Rückschlüsse aus den Ergebnissen der Parallelarbeit gezogen. Die Aussagen der Schüler/-innen und Lehrkräfte boten dazu Erkenntnismöglichkeiten.

Es wird davon ausgegangen, dass Qualität nur erzeugt werden kann, wenn die Akteure als verantwortlich Handelnde in den Prozess der Qualitätsentwicklung einbezogen werden. Die Einrichtung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) erschien hier als die geeignete Methode.

Für diesen Zweck wurden innerhalb einer Fortbildungsmaßnahme mit Unterstützung des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens „Workshops zur Evaluation und zu Unterrichtsergebnissen“ eingerichtet.

In den Workshops wurde ein doppeltes Ziel verfolgt: Sie waren darauf gerichtet, dass die Lehrkräfte „ihre eigene Situation“ (Evaluationssubjekt) mit Hilfe „externer Beratung“ erforschten. Hierbei wurden Verfahren entwickelt und erprobt, die eine Lernstandsdiagnose ermöglichen sollten. Zugleich waren die Lehrkräfte selbst das Evaluationsobjekt, das im Kontext der Workshops durch das eingesetzte Beobachtungsverfahren eine wichtige Datenquelle für die Bewertung der Unterrichtsqualität bildete. Während der Diskussionen in den Workshops gaben sie außerdem wichtige Aufschlüsse über den vorausgegangenen Unterrichtsprozess.

Um den erwähnten Aspekten gerecht zu werden, wurde die Studie mit der Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren (Methoden- und Daten-Triangulation) durchgeführt. Hierbei ergab sich eine lineare und begleitend dazu eine zirkuläre Untersuchungsstrategie. Die Linearität des Verfahrens war in den chronologisch abgearbeiteten geplanten Phasen zu beobachten. Dieses Verfahren umfasste die Fragestellungen der Studie, die Auswahl der Probanden, die Entwicklung der Messinstrumente, das Auswertungsverfahren und die Errichtung der „Workshops“. Die Arbeit in den Workshops, die in Abhängigkeit der Ergebnisse des jeweils vorhergehenden Zusammentreffens der Lehrkräfte erfolgte, gestaltete sich entsprechend zirkulär.

Die mitwirkenden Lehrer/-innen wurden von der Schulaufsicht genannt. Insgesamt erklärten sich acht Lehrkräfte zur Teilnahme an der Studie bereit. Zwei davon schieden kurz vor der Durchführung der Parallelarbeit aus.

Um die Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrkräfte zu beantworten, wurden primär qualitative Methoden, wie die teilnehmende und anekdotische Beobachtung, sowie die Befragung in (teil)standardisierten Interviews eingesetzt. Ferner erstellten die Lehrkräfte Teilaufgaben für „die Probeerfassung einer Parallelarbeit“, deren Inhalt auch zur Datenerhebung und Analyse gehörten. Das Korrekturverhalten der Lehrer wurde ergänzend beobachtet. Korrekturen wurden in den Workshops durchgeführt und protokolliert. Ein Zweitkorrekturverfahren ergab weitere Aufschlüsse.

An der Untersuchung waren insgesamt 144 Schüler/-innen beteiligt. Sie nahmen im Schuljahr 2002/2003 am muttersprachlichen Türkischunterricht an Haupt-, Real-, und Gesamtschulen sowie Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen als Neunt- bzw. Zehntklässler

teil.

Der am Ende des Bildungsgangs der Sekundarstufe I erreichte Leistungsstand der Schüler/-innen wurde in Form einer Parallelarbeit untersucht. Diese Parallelarbeit richtete sich auf die curricularen Vorgaben für die Feststellung und Bewertung von Leistungen im Türkischunterricht. Die Parallelarbeit wurde zusätzlich von einer schriftlichen Befragung der Umfeldbedingungen begleitet. Die Verarbeitung und die Auswertung der Schülerdaten erfolgte quantitativ.

Auf Grund der fehlenden Angaben in der amtlichen Schulstatistik über die Verteilung der Teilnehmer nach Jahrgangsstufen am muttersprachlichen Türkischunterricht erfolgte die Probendenauswahl nach einem pragmatischen Sampling-Verfahren. Daher ist die Untersuchung als nicht repräsentativ zu betrachten. Dennoch geben die Ergebnisse Aufschluss über schulübergreifende Fragen hinsichtlich des Ist-Zustandes des muttersprachlichen Türkischunterrichts, der nicht nur für die an dieser Studie beteiligten Schulen und Probanden Geltung hat.

11.2 Befunde im Überblick

Um den Veränderungsbedarf und die Gestaltungsmöglichkeiten des muttersprachlichen Türkischunterrichts einordnen zu können, sollen die zentralen Befunde der Arbeit an dieser Stelle zusammengefasst werden. Die Darstellung wird in vier Hauptfelder gegliedert. Drei davon entsprechen den Komponenten des Operationalisierungsmodells der Untersuchung und das vierte Feld bezieht sich auf die kritische Reflexion der durchgeführten Workshops.

Um Redundanzen zu vermeiden, werden die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen zu den einzelnen Gegenstandsdimensionen im Anschluss an den Befundteil zusammengefasst und in größere Zusammenhänge gebracht.

11.2.1 Befunde über Kontext- / Inputbedingungen

Informationen über die Kontext-/Inputbedingungen sind hauptsächlich durch die Lehrerbefragung und die anekdotische Beobachtung zustande gekommen. Teilweise berühren sie auch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in den Workshops.

11.2.1.1 Organisation und Bedingungen des Unterrichts

Die Organisation des muttersprachlichen Türkischunterrichts war von Schule zu Schule unterschiedlich. Im Wesentlichen wurde festgestellt, dass der Türkischunterricht unter den verschiedensten Bedingungen in den jeweiligen Schulen stattfindet.

In einigen Lerngruppen wurden Schüler/-innen aus verschiedenen Jahrgängen und unterschiedlichen Schulformen zusammen unterrichtet. Für diese Gruppen fand der Unterricht

zwangsläufig in den Nachmittagsstunden statt. Andere Lerngruppen erhielten den Unterricht wiederum im Vormittagsstundenraster.

Die wöchentliche Stundenzahl des Unterrichts erstreckte sich von zwei bis zu vier Wochenstunden. Das wöchentliche Regelangebot unterschied sich auch innerhalb derselben Schule für die verschiedenen Lerngruppen. In einigen Schulen wurde sogar die für den Türkischunterricht offiziell verfügbare Zeit durch andere Aufgaben bzw. Inhalte verkürzt, indem Unterrichtsstunden als Islamischer Religionsunterricht oder DaZ Unterricht deklariert wurden. Diese Verkürzungen betrafen aber nicht die untersuchten Schülergruppen der Studie.

Die von den Schulen geschaffenen Unterrichtsbedingungen wichen in Bezug auf zur Verfügung stehende Klassenräume, Arbeits- und Sachmaterial voneinander ab. Einige Schulen konnten für den Muttersprachenunterricht eigenen Unterrichtsraum nachweisen. Andere verfügten über eine eigene „Klassenbibliothek“ mit zahlreichen Kinderbüchern, zeitgenössischer Literatur, Spielen und Wörterbüchern. Manche Lehrkräfte hatten Zugang zu Kopierern, Computerräumen, Musikräumen usw. In anderen Lerngruppen wiederum fiel der Unterricht zeitweise wegen nicht vorhandener Unterrichtsräume aus. Lehrkräfte, die keine Klassenbücher bekamen, das Lehrerzimmer nicht betreten durften oder keine Lehrbücher bestellen konnten, gehörten auch zur Realität des schulischen Alltags.

Dass der Türkischunterricht unter verschiedensten Organisationsformen und Bedingungen stattfindet, ist mit den geltenden Regelungen bzw. mit den Verordnungen zum muttersprachlichen Unterricht für nicht deutschsprachige Kinder zu erklären (s. Abschnitt 4.2, S.69). Die Bestimmungen der Verordnung sind so formuliert, dass der Schulaufsicht Freiräume für eigenständige Entscheidungen bleiben; Missbrauch ist nicht ausgeschlossen (s. RdErl. d. KM des Landes NRW v. 16.8.1984, BASS 13-63 Nr. 3). Besonders hervorzuheben ist, dass der Türkischunterricht zugelassen wird, wenn die personellen Voraussetzungen vorliegen, und er eingerichtet wird, wenn mindestens 10 Schüler/-innen gleicher Muttersprache dafür angemeldet worden sind⁴⁸. Diese Anmeldung soll seitens der Eltern erfolgen. Nach Angaben des Ministeriums informieren die Schulen die Eltern *„auf Anfrage darüber, wo der muttersprachliche Unterricht eingerichtet ist“*. Diese Regelung kann den Eindruck erwecken, dass die Eltern kein Interesse am Türkischunterricht haben. Die Erfahrung besagt, dass die türkischen Eltern mit dem deutschen Schulsystem wenig vertraut sind, zumal sie kaum systematische Aufklärung durch Behörden oder die Schule selbst erhalten. Folglich ist nicht zu erwarten, dass das Fächerangebot bzw. die Stundentafel der Schule den Eltern bekannt ist. Dazu kommt auch die oft beklagte Sprachbarriere. Die oben genannte Anordnung des Ministeriums ist nicht unbedingt dazu angetan, eine möglichst große Zahl von türkischen Schüler/-innen für den Unterricht zu gewinnen. Sie ist viel zu vage gehalten.

⁴⁸ Die Größen der Lerngruppen wurden im Jahr 2003 auf die Mindestwerte für die Klassenbildung angehoben, in der Primarstufe sind das 15 Schüler/-innen, in der Sekundarstufe I 18 Schüler/-innen.

11.2.1.2 Qualifikation der Lehrkräfte

Alle Lehrkräfte wurden in der Türkei ausgebildet, zwei davon für die Primarstufe und die übrigen für die Sekundarstufe I und II. Bemerkenswert ist, dass zwei von den für die Sekundarstufen ausgebildeten Lehrkräfte auch an Grundschulen Türkischunterricht erteilten, während die Lehrkräfte mit Primarstufenausbildung in der Sekundarstufe eingesetzt waren.

Vier der Lehrkräfte absolvierten ein Studium im Sprachbereich (Deutsch bzw. Englisch) mit der Berechtigung, Türkisch in der Sekundarstufe I an türkischen Schulen zu unterrichten. Sie vermittelten auch den Eindruck, über systematische Kenntnisse in den Bereichen Linguistik, Literatur und Fremdsprachendidaktik zu verfügen, dennoch mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen. Zwei hatten ein nicht sprachliches Fach studiert.

Obwohl die Lehrkräfte in der Türkei ausgebildet wurden, waren sie alle mit dem Hintergrund der Migration vertraut und hatten Kenntnis über die bilinguale und multikulturelle Situation der türkischen Kinder. Ferner waren vier der Lehrkräfte am interkulturellen Lernen besonders interessiert und besaßen diesbezügliche Kenntnisse. Darüber hinaus waren alle Lehrkräfte gut informiert über Strukturen, Inhalte, Methoden und Probleme des deutschen Schulsystems.

Der Umgang mit extrem heterogenen Lerngruppen erwies sich als eine Überforderung für die Lehrkräfte. Sie beklagten sich über die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die unzureichende Lernmotivation ihrer Schüler/-innen.

Ferner wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte einen Nachholbedarf im Bereich der diagnostischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hatten. Sie waren zwar mit dem ein oder anderen Begriff, der zum Basiswissen des Testens gehört, vertraut, jedoch nicht in einer Form, die als systematisches Wissen bezeichnet werden kann. Insbesondere die Fähigkeit der Lehrkräfte, selbst zweckmäßige Test zu entwickeln, sie auszuwerten bzw. zu bewerten, ließ einige Wünsche offen.

Die Arbeit und die eingesetzten Übungen im Workshop ermöglichten den Lehrkräften eine kritische Betrachtung der fertig vorgelegten Prüfungsaufgaben. Dies reichte jedoch für die Umsetzung der angeeigneten Kenntnisse zur adäquaten Erstellung fehlerfreier Aufgaben in der Praxis nicht aus. Im Bereich des Korrekturverfahrens wurden im Workshop bessere Ergebnisse erzielt. Nach der Beendigung der Arbeit im Workshop korrigierten die Lehrkräfte im Allgemeinen recht genau bzw. objektiv und wendeten die Bewertungsskalen konsequent an.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die türkischen Lehrkräfte keine spezifische Ausbildung für den muttersprachlichen Unterricht in anderssprachiger Umgebung hatten, sondern sich mit Engagement und Eigeninitiative in ihr ursprünglich „fremdes“ Fach „Türkisch in Deutschland“ unterschiedlich eingearbeitet haben. Diesbezüglich ist der Unterricht einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Da die gewünschten Effekte des Unterrichts nicht allein durch selbstqualifizierende Maßnahmen und Transferleistungen gesichert werden

können, wäre die Qualifizierung der Lehrkräfte in den Bereichen Zweisprachigkeit, Fremdsprachdidaktik und muttersprachliche Bildung sowie im Bereich der Lernkontrollen-Leistungsfeststellung durch verpflichtende Fortbildungsangebote und Maßnahmen notwendig gewesen.

Da die übermäßige Heterogenität der türkischen Lerngruppen den zuständigen Behörden bewusst ist, sollten auch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zum qualifizierten Umgang mit Schülergruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angeboten werden, zumal der „fachfremde Einsatz“ der Lehrkräfte in diesem Fall von den Behörden bewusst in Kauf genommen wurde (s. Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler, 1984, und Handreichung für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht mit türkischen Schülern, 1984, und übergreifende Richtlinien Muttersprachlicher Unterricht, 2000).

11.2.1.3 Integration der Lehrkräfte in das Schulleben und Arbeitszufriedenheit

Die Analyse der Lehrerbefragung ergab, dass die Hälfte der Probanden eine Existenz am Rande des Schulgeschehens führen. Für diese Lehrkräfte gibt es entweder gar keine Kommunikationsmöglichkeit bzw. pädagogische Zusammenarbeit mit ihren Schulkollegen oder eine minimale Kommunikation, die sich oft auf „Dolmetschertätigkeiten“ beschränkt. Sie bemängeln die Kommunikation und Kooperation im Kollegium sowie die Anerkennung ihrer Kompetenzen bzw. ihrer Bemühungen. Sie geben mehrere Gründe für diese Situation an, dazu zählen unter anderem die Nachmittagslage des Unterrichts, an mehr als einer Schule unterrichten zu müssen, oft als Betreuer einer Problemgruppe und nicht als Lehrer wahrgenommen zu werden und nicht zuletzt die fehlende Zeugnisrelevanz des Faches.

Ihre Kollegen/-innen, die in den Vormittagsstunden unterrichten, waren zufriedener mit ihrer Tätigkeit und am Geschehen ihrer Schulen aktiver beteiligt. Die Form dieser Beteiligung und die Art der Kooperation unterschied sich von Fall zu Fall. Einige näherten sich in ihrer Rolle der eines Sozialpädagogen an, waren überwiegend bei Integrationsfragen und/oder bei interkulturellen Aktivitäten ihrer Schulen beteiligt und andere wirkten in ihren Schulen im Bereich der Muttersprache- und des Deutschunterrichts bzw. Fremdsprachunterrichts im systematischen Rahmen mit.

Offensichtlich wird die Integration der Lehrkräfte in das schulischen Leben durch ungünstige Organisationsformen negativ beeinflusst. Hier stellt sich die Frage, ob die organisatorischen Umfeldbedingungen dem effizienten Einsatz der türkischen Lehrkräfte für sinnvolle Aufgaben entgegenstehen. Kooperation von Muttersprachen- und Deutschunterricht, Einbezug der Lehrkräfte in kulturübergreifende Unterrichtsreihen und interkulturelle Lernprozesse sowie in den Prozess der Berufsorientierung der türkischen Jugendlichen, Einsatz bei der Elternberatung sind einige Beispiele für die „sinnvollen Aufgaben“, die sich auf lange Sicht bei der Förderung der ausländischen Kinder und somit bei der „Output-Qualität“ des deutschen Bildungssystems bemerkbar machen könnten.

Dass die Lehrkräfte wenig oder gar keinen Kontakt zu ihren Kollegen/-innen haben, ist auch

deshalb nachteilig, weil der fehlende kollegiale Austausch bedeutet, dass sie keinen Einblick in die Berufsstruktur der anderen Kolleginnen und Kollegen erhalten. Lapidar ausgedrückt, die türkischen Lehrkräfte gehören nicht zum Lehrerteam und können folglich nicht von einander lernen. Die Integration ins Lehrerkollegium wäre aber eine Art von kontinuierlicher Weiterbildung gegebenenfalls begleitet von Fortbildungsangeboten. Das wäre nicht nur aus motivationaler Sicht, sondern auch aus finanzieller Sicht vorteilhaft.

Die Gründe für die Arbeitsunzufriedenheit der Lehrkräfte sind selbstverständlich komplex und hängen von den jeweiligen Arbeitsbedingungen und der Konstellation des Lehrerkollegiums bzw. den Organisationsformen des Unterrichts ab. Da die Studie deskriptiv bzw. explorativ angelegt ist, war es nicht möglich, umfassende Zusammenhänge zwischen den Arbeitsbedingungen und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte zu prüfen. Trotz bestehender Erlasse, Verordnungen und Empfehlungen, die auf die Förderung der Muttersprache abzielen, zeigt die vorliegende Untersuchung, dennoch ein uneinheitliches Bild. Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass das Ausmaß des Angebots für den muttersprachlichen Türkischunterricht und dessen Organisationsformen stark von der Einstellung und dem Engagement der Schulleitung und Schulämter abhängt.

11.2.1.4 Aufgaben- und Zielbestimmungen des Unterrichts

Für die untersuchte Gruppe galten die Unterrichtsvorgaben aus dem Jahre 1984, die in einer Veröffentlichung des Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, „Empfehlungen für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ festgelegt waren. (Rd. Erl. d. Ministeriums vom 16.08.1984 – BASS 13-03 NR.53). Im Prinzip ging es in der genannten Veröffentlichung darum, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu erhalten, systematisch zu erweitern und ggfs. auch zu entwickeln, um damit zur möglichst störungsfreien Persönlichkeitsentwicklung beizutragen sowie den Schüler/-innen die Rückkehr und Wiedereingliederung in die Heimat der Eltern zu erleichtern.

Es war festzustellen, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht trotz „veralteter“ Verordnungen nicht mehr als Reintegrationshilfe betrachteten, sondern ihn von sich aus längst auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder umgestellt hatten. Sie vertraten einstimmig die Meinung, dass soziokulturelle Themen und Inhalte keinen landeskundlichen Charakter für ihren Unterricht haben, sondern in den Gang des Sprachunterrichts integriert werden sollten. Diese übereinstimmende Einstellung der Lehrkräfte schließt jedoch mögliche Differenzen in der Schwerpunktsetzung sowie denkbare Unterschiede im didaktischen Handeln nicht aus.

Die Anführung der sprachlichen Ziele und die Hinweise für die didaktisch methodischen Prinzipien in den „Empfehlungen“ und der „Handreichung“ sowie im neuen Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht sind nicht überzeugend. In den genannten Verordnungen werden einerseits dem Unterricht anspruchsvollere Aufgaben zugebilligt und zu erzielende Kenntnisse und Fertigkeiten aufgelistet, andererseits wird darauf hingewiesen, dass die

Lehrkräfte aufgrund der unterschiedlichen Sprachentwicklung der Schüler/-innen sich selbst ein Bild von den Lernvoraussetzungen machen und dementsprechend den Unterricht ausrichten müssen (s. Abschnitt 7.3.2, S.153).

Ferner wird in der Handreichung für den muttersprachlichen Unterricht gefordert, den Schülern/ Schülerinnen keine weiteren Lernverpflichtungen aufzubürden, weil der Unterricht für die Kinder „zusätzliche Lernzeit bedeutet“ (1985,S.125). Ebenso sind keine umfangreichen schriftlichen Prüfungsarbeiten vorgesehen. Diese Befreiung hat seine Wirkung auf die Qualität des Unterrichts, da die Lehrkräfte aufgrund der fehlenden Lernkontrolle das Lernverhalten der Gruppe und einzelner Schüler nicht fachgerecht dokumentieren bzw. systematisch verfolgen. Dementsprechend erfolgt die Unterrichtslenkung nicht immer nach zielgerichteten, durchdachten Aufgabenstellungen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass für den Türkischunterricht keine spezifischen Ziele bzw. Anforderungen existieren, weder nach Schulformen noch nach Jahrgangsstufen. Lediglich werden bei der Sprachfeststellungsprüfung hinsichtlich des angestrebten Abschlusses unterschiedliche Maßstäbe angelegt.

Die Strategie der Ausführung von Aufgaben und Zielbestimmungen in den Verordnungen spiegelt die ungünstigen Kontext- und Rahmenbedingungen des Unterrichts wieder. Offensichtlich sind die provisorischen Organisationsformen des Unterrichts für die unklaren, teilweise auch widersprüchlichen Anforderungen an die Schüler/-innen und an die Lehrkräfte sowie für die „Kann - Bestimmungen“ verantwortlich, die im jüngsten Lehrplan auch nicht aufgehoben werden konnten. So hieß es im „verbindlichen“ Lehrplan von 2000:

„Der Stand der Sprachentwicklung in der Muttersprache ist vom Schulbeginn an sehr unterschiedlich und die sprachlichen Besonderheiten der einzelnen Sprachen lassen eine allgemein verbindliche Progression nicht zu. [...] Die Lehrkräfte entwickeln auf der Grundlage dieses Lehrplans [...] einen spezifischen schuleigenen Lehrplan, der die Lernvoraussetzungen der Gruppe und die Ansprüche an systematisches Sprachlernen verknüpft.“ (Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht, 2000, S.20)

In dem selben Lehrplan wird an anderer Stelle bemerkt, dass Unterricht, der drei Wochenstunden unterschreitet, den in dem Lehrplan festgelegten Aufgaben und Zielen nicht mehr entsprechen kann“ (S. 10).

Wie es in der alten Verordnung der Fall war, wird auch davon ausgegangen, dass „manche der Ziele“ nicht von allen Schüler/-innen erreicht werden können (ebd.S.11).

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch Formeln wie „manche der Ziele...“, „wichtigste Ziele...“, „so gut wie möglich...“, „...sich von Phasen sprachlicher Entwicklung leiten lassen“ versucht wird, eine nicht-maximalistische Interpretation der Ziele nahe zu legen. Wenn diese Annahme stimmt, könnte die gewählte Strategie aus pädagogischer Sicht günstig erscheinen. Jedoch werden solche Interpretationsspielräume zur willkürlichen Unterrichtsgestaltung führen, solange die Ziele durch professionelle Diskussion nicht konkretisiert sind.

Hier stellt sich die Frage wann und wo solche dafür notwendigen inhaltlichen Diskussionen stattfinden sollen. Den Ergebnissen der Lehrerbefragung nach vermissen die türkischen Lehrkräfte gerade die fachliche Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen, zumal an vielen Schulen nur eine Lehrkraft für den Türkischunterricht gibt.

Ferner findet sich in den Vorgaben kein Hinweis darauf, auf welche „manche Ziele“ verzichtet werden darf. Das bedeutet, die Anforderungen des Unterrichts sind individuell festzulegen und liegen somit allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft. Ohne klare Erwartungen aber können keine Qualitätsansprüche an den Unterricht gestellt werden. Wenn jede Lehrkraft nach ihrem Ermessen für einzelne Lerngruppen unterschiedliche Ansprüche hat und auch für jeden einzelnen Schüler das erwartete Lernergebnis anders sein darf, kann kein einheitliches Mindestniveau gesichert werden. Es können auch keine verbindlichen Erwartungen festgelegt werden, solange das wöchentliche Regelangebot sich auf ein bis fünf Wochenstunden erstreckt.

Ebenso führt die Formulierung „so gut wie möglich“ dazu, dass eben niemand in Rahmen seiner sprachlichen Entwicklung gefördert wird, wenn eben diese nicht definitiv erfasst wird.

Die ausgewählte Strategie der Ausführung von Aufgaben und der Zielbestimmungen ist nicht nur unangebracht, (weil der bloße Hinweis auf Differenzierung im Unterricht wenig hilfreich für das Gestalten des Unterrichts ist), sondern er wird auch dem Anspruch des Schülers auf eine solide Sprachbildung nicht gerecht.

11.2.2 Befunde bezüglich der Lernergebnisse

Die deskriptiv-statistische Auswertung der Parallelarbeit versteht sich als erste empirische Annäherung an die Thematik „Leistungsstand der Schüler/-innen im muttersprachlichen Unterricht“. Hierbei orientiert sich die Forschungsstrategie der Arbeit nicht an einem bloßen „Ranking“ der Schülerleistungen, sondern zielt auf die Interdependenzen des Leistungsstandes der Probanden und der Kontextfaktoren sowie auf die Input- und Prozessbedingungen ab. Mit dieser allgemeinen Zielsetzung wurden die möglichen Unterschiede in den erbrachten Leistungen sowohl auf der Ebene der drei Aufgaben der Parallelarbeit als auch auf der Ebene der einzelnen Lehrgruppen bzw. Lehrergruppen anhand der Mittelwertsvergleiche untersucht. Auf Grund ihres höheren Informationsgehalts war es aber auch wichtig, die Verteilung der Leistungen in den einzelnen Lerngruppen sowie in der Gesamtstichprobe festzustellen. In dieser Analyse zeichnete sich bereits ab, dass die Streuung der Leistungen bemerkenswert groß war.

Zwei der untersuchten Lehrergruppen (L6 und L7) erzielten im Durchschnitt vergleichsweise bessere Leistungen als alle anderen Lehrergruppen. Die Mittelwertsunterschiede dieser beiden Gruppen mit besseren Leistungen sind zu den restlichen Gruppen statistisch signifikant. Es bestehen keine weiteren statistisch signifikanten Leistungsunterschiede innerhalb der übrigen Lehrergruppen. Dennoch zeigt das Muster der Leistungsverteilung der Probanden innerhalb der einzelnen Lerngruppen und Lehrergruppen ohne Ausnahme eine sehr

breite Streuung. Selbst in den Gruppen mit besseren Leistungen sind die Kennwerte für die Spannweite und Streuung besonders auffällig.

Der Leistungsvergleich nach Schulformen bescheinigt den Hauptschüler/-innen die schwächsten Leistungen. Sie liegen 3,5 Punkte unter der durchschnittlichen Leistung von 21,89. Ihr Leistungsabstand zu den Realschüler/-innen, die die leistungsstärkste Schülergruppe bilden, beträgt 8, 2 Punkte. Signifikant von einander abweichende Ausprägungen in Bezug auf die Schulformen sind zwischen Hauptschule und Real- bzw. Gesamtschule feststellbar.

Eine Zuordnung der Kennwerte für die Schulformen darf jedoch nicht zu Fehlschlüssen führen: Wegen der geringeren Anzahl der Gymnasiasten in der Gesamtstichprobe waren hier keine statistischen Vergleiche möglich. Außerdem ist dabei zu berücksichtigen, dass bei einigen Lerngruppen die Schüler/-innen aus verschiedenen Schulformen kommen, andere wiederum aus nur einer Schulform. Dazu kommt, dass die Schüler/-innen unterschiedlich lange gemessen an Schuljahren am Türkischunterricht teilgenommen haben, was eine entscheidende Auswirkung auf die Schülerleistungen hat.

Zusammengefasst lassen die Ergebnisse vermuten, dass die festgestellten Unterschiede zwischen den Schulformen nicht auf den gewöhnlichen Zusammenhang zwischen Schulform und Schülerschaft zurückzuführen sind, sondern in erster Linie aus der Perspektive der organisatorischen Gegebenheiten interpretiert werden müssen.

Um das gesamte Leistungsspektrum der Probanden erfassen zu können, wurde das Anforderungsniveau des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen als Mindestanforderung zugrunde gelegt (Empfehlungen für die Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Feststellungsprüfung, LSW, 1997). Der Test für die Hauptschüler/-innen ergab eine große Spannweite mit einem Kennwert von 32,72 (maximal 40), wobei der untere Leistungsbereich mit einem Wert von 2,87 beginnt. Bemerkenswert bei der Verteilung für die Hauptschüler ist die Bildung dreier unterschiedlicher Zentren, sodass keine Normalverteilung vorliegt. Die Hauptschüler/-innen wurden insgesamt von vier Lehrkräften unterrichtet. Die unterschiedlichen Leistungszentren lassen sich jedoch nicht den Lehrkräften zuordnen. Darüber hinaus ist das Phänomen der unterschiedlichen Leistungszentren in allen Schulformen und in allen Lerngruppen zu beobachten und unterstreicht die starke Heterogenität der Gruppen.

Die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind zu Gunsten der Mädchen in allen Aufgaben bzw. Bewertungsbereichen der Parallelarbeit signifikant. Zwischen den Jahrgangsstufen bzw. Altersgruppen gibt es keine statistisch bedeutende Leistungsdivergenz.

11.2.2.1 Teilnahmejahre am Türkischunterricht und erbrachte Leistungen

Vor dem Hintergrund, dass die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht auf freiwilliger Basis erfolgt und stark vom Angebot abhängt, wurde der mögliche Einfluss des kontinuierlich besuchten Unterrichts auf die Schülerleistungen überprüft.

Die Teilung der Probanden in zwei Gruppen nach dem Kriterium des kontinuierlichen Unterrichtsbesuches und der anschließende Leistungsvergleich erbrachte signifikante Mittelwertsunterschiede.

Infolgedessen wurden die fehlenden Unterrichtsjahre im Türkischen und die erbrachten Leistungen der einzelnen Probanden miteinander verglichen. Zu beobachten war, dass die Schüler/-innen, die einen lückenlosen Unterrichtsbesuch aufwiesen, auch die besten Leistungen erbrachten. Die fehlenden Unterrichtsjahre stellten sich analog zu den erbrachten Leistungen der Schüler/-innen dar.

Bei der „Kontinuierlichkeitsanalyse“ wurde ferner die Stichprobe nach Mittelwerten in zwei Gruppen zerlegt (Clusterbildung). Anschließend wurden die Gruppen in Bezug auf die Teilnahme-Jahre am Türkischunterricht einander gegenübergestellt. Die Gruppe mit dem Mittelwert von 14,25 Punkten wies im Durchschnitt 6,39 Jahre Unterrichtsbesuch auf, während die Schüler/-innen mit dem Mittelwert von 28,19 Punkten durchschnittlich 8,22 Jahre Unterrichtsbesuch nachweisen konnten.

Die lineare Abhängigkeit der Leistungen in Bezug zu den Teilnahmejahren am Unterricht war auch innerhalb der Gruppenleistungen festzustellen. Für die Mehrheit der Schüler/-innen der Gruppen mit Bestleistungen bestand eine lückenlose Teilnahme am Türkischunterricht.

11.2.2.2 Regelmäßigkeit des Unterrichtsbesuchs und des Unterrichtsangebotes

Die Lernprozesse vollziehen sich in einem Umfeld, dass unter anderem von gesetzlichen Vorgaben und eingesetzten Ressourcen bestimmt ist. Die Qualitätsentwicklung entsteht in der Wechselwirkung der vorhandenen Kontextfaktoren Inputbedingungen mit der vorhandenen Prozessqualität sowie mit den erreichten Leistungen (Output). Da diese Faktoren unstrittig miteinander verbunden und nur in ihrer Wechselbeziehung zu verstehen sind, sollte kritisch gefragt werden, ob die Teilnahmestrukturen am muttersprachlichen Unterricht und somit der Leistungsstand bezüglich Lehren und Lernen mit dem Angebot bzw. den Organisationsformen zusammenhängen.

Zu dieser Frage kann im Augenblick keine empirisch fundierte Antwort gegeben werden, Es ist aber anhand des vorhandenen Datensatzes möglich, Tendenzen zu veranschaulichen und sie aus den verschiedenen Perspektiven zu kommentieren:

Es bietet sich hier zunächst ein Rückblick auf die Teilnahmestrukturen der Probanden am Türkischunterricht an. Mehr als die Hälfte der Probanden (79 Fälle) weist keinen kontinuierlichen Besuch am Türkischunterricht auf. Auffällig für die Probanden, die keinen Türkischunterricht in der Grundschule hatten, ist, dass sie sich mehrheitlich in denselben Schulen bzw. Klassen befanden und ihren Türkischunterricht in der Sekundarstufe I in einer fremden Schule erhielten. Demzufolge liegt die Annahme nahe, dass im Schulumfeld dieser Schüler/-innen kein muttersprachlicher Unterricht in der Grundschule angeboten wurde.

Das Teilnahmemuster einer anderen Gruppe zeigt, dass einige Schüler/-innen, die den

Türkischunterricht in der Grundschule ununterbrochen besucht hatten, trotzdem keinen Anschluss im fünften Jahrgang fanden. Diese Probanden kamen meistens aus derselben Schule und trafen sich nachmittags für den Türkischunterricht in einer Fremdschule. Das Interesse der Schüler/-innen für das Lernen bzw. die Weiterentwicklung ihrer muttersprachlichen Fähigkeiten kann nicht beim Übergang in die Sekundarstufe I plötzlich und gruppenspezifisch abbrechen. Vielmehr muss die Ursache darin gesucht werden, dass ab dem fünften Jahrgang kein Unterricht für Türkisch vorgesehen oder eingerichtet worden war. Da es sich hier offensichtlich um denselben Schulbezirk bzw. um dasselbe Einzugsgebiet handelt, kann für die fehlenden Unterrichtsjahre eher die Angebotstruktur eine Erklärung bieten.

Warum die Einrichtung des Unterrichts mit einer jahrelangen Verzögerung erfolgte, ist nicht der Gegenstand dieser Studie. Dennoch kann nicht als Argument zugelassen werden, dass es an der geringen Anzahl der willigen Kinder, die den Türkischunterricht besuchen, lag. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die Anmeldezahlen für eine mögliche Unterrichtseinrichtung vom Informationsfluss bzw. dem Angebot abhängen.

Die Studie enthält keinen direkten Datensatz über die Schüler/-innen, die am muttersprachlichen Unterricht nicht teilnehmen. Dennoch sind die Aussagen der Lehrkräfte über die „Nicht-Teilnehmer“ und „Abbrecher“, insbesondere ihre Erfahrungen hinsichtlich der motivationalen Faktoren ernst zu nehmen. Laut dieser Aussagen ist der Zustrom der Schüler zum Unterricht geringer, wenn der Unterricht in der Freizeit stattfindet. Das hat auch eine negative Wirkung auf die Gestaltung des Unterrichts für die bereits angemeldeten Schüler/-innen. Die gesunkene Rezeptionsfähigkeit der Schüler/-innen am späten Nachmittag oder im Abendbereich hat naturgemäß Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer. Wenn die Motivation der Lernenden dazu mitberücksichtigt wird, liegt der Schluss nahe, dass weniger gelehrt und gelernt werden kann.

Die Tatsache, dass eine der untersuchten Gruppen bis 19:00 Uhr Unterricht hat und eine weitere am selben Tag drei Unterrichtswochenstunden hintereinander absolviert, spricht für den Qualitätsverlust im Unterrichtsgeschehen. Solche Organisationsformen sind auch als Ausnahmeregelungen oder als Notfalllösungen unzumutbar, wenn nicht inakzeptabel.

Es ist auch nicht verwunderlich, dass die Anmeldezahlen unter diesen Bedingungen zurückgehen.

Unterschiedliche Organisationsformen und Praktiken des Türkischunterrichts beeinflussen die Teilnahme der Schüler/-innen am Unterricht und daraus folgend entsteht eine erhebliche Streuung der Leistungen. Die Heterogenität der Lerngruppen nimmt zu, je länger der/die einzelne Schüler/-in unter den genannten Bedingungen dem Unterricht fern bleiben. Durch die sich Jahr für Jahr ändernde Klassenzusammensetzung fällt es den Lehrkräften schwer, eine kontinuierliche Lernhaltung aufzubauen.

Die subjektive Annahme, dass Schüler/-innen mit überwiegendem türkischen Sprachgebrauch mit Eltern bzw. in der Familie und im gesellschaftlichen Leben „ausreichend“ Türkisch lernen können, kann ausgeschlossen werden. Ihre Leistungen korrelierten nicht, im

Gegensatz zum kontinuierlichen Unterrichtsbesuch, mit dem Häufigkeitsgebrauch außerhalb der Schule.

11.3 Befunde über die Prozessbedingungen anhand der Beurteilungsbereiche

Der Unterrichtsprozess im Sinne didaktischen Handelns ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Folglich beziehen sich die Ergebnisse über die Prozessbedingungen auf eine Rückkopplung von Prozess - Ergebnisbewertung, soweit die Datensätze es erlauben.

Die ersten Rückschlüsse beziehen sich auf die Gemeinsamkeiten bei den Lernergebnissen in einzelnen Aufgaben- bzw. Beurteilungsbereichen der Parallelarbeit, somit auf die Gesamtstichprobe.

11.3.1 Aufgabe I

Die erste Aufgabe der Parallelarbeit bezog sich auf die „Verfügbarkeit sprachlicher Mittel“. Die Probanden wurden auf ihren Wortschatz und ihre Kenntnisse in Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive) getestet, in dem sie mit Hilfe eines Bildes Wörter auflisten sollten.

Der Wortschatz bzw. die Kenntnisse der Probanden in Wortarten wiesen erhebliche Unterschiede auf. Im Hinblick auf die Gesamtbewertung der Aufgabe erbrachten 32% der Schüler/-innen die volle Leistung, während 30% die Hälfte der möglichen Punktzahl nicht erreichen konnte. Der Kennwert für die Standardabweichung bezeugt weiterhin eine ausgeprägte Streuung der Leistungen. Interessant ist die Betrachtung der Ergebnisse nach Wortarten:

Beim Auflisten der Substantive und Verben hatte die Mehrheit der Schüler/-innen weniger Probleme als bei den Adjektiven. Im Bewertungsbereich „Adjektive“ halbierte sich die Zahl der Probanden, welche die höchsten Leistungen beim Auflisten der Substantive und Verben erbrachten. Bemerkenswert ist die hohe Anzahl der Schüler/-innen, die gar keine Adjektive auflisten konnten.

Für die Schüler/-innen, die vergleichsweise weniger bzw. lediglich „einfache“ Wörter auflisten konnten, kann ein begrenzter Wortschatz als Ursache genannt werden. Ebenso könnten auch fehlende Unterrichtsjahre dafür verantwortlich sein. Dennoch gab es in allen Lerngruppen, also auch in den Lerngruppen mit besten Leistungen (L6 und L7), Schüler/-innen, die bei der Textaufgabe einen differenzierten Wortschatz aufwiesen, aber keine Adjektive auflisten konnten. Die gleichen Schüler/-innen erreichten die volle Punktzahl beim Auflisten von Substantiven und Verben. Diese Tatsache, zusammen mit der qualitativen Betrachtung des Antwortverhaltens der Probanden deutet darauf hin, dass sie Schwierigkeiten beim Erkennen der Wortarten hatten.

Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die Schüler/-innen zu wenig Gelegenheit hatten, um die grundlegenden grammatischen Begriffe im Unterricht zu erwerben. Ob die Schwächen

der Probanden in diesem Bereich mit der Art des „Grammatikunterrichts“ zusammenhängt oder es sich hierbei um eine „völlige Vernachlässigung“ handelt, bleibt offen.

11.3.2 Aufgabe II

Die Vorlage für die zweite Aufgabenstellung bestand aus einem Bewerbungsbrief mit 20 gesteuerten Verstößen gegen normsprachliche Korrektheit. Im ersten Teil der Aufgabe wurde die passive Sprachkompetenz durch die Fehlersuche getestet. Im zweiten Teil der Aufgabe ging es um die Performanzebene, indem die Probanden die Fehler korrigieren sollten.

Die Aufgabe II erwies sich als die schwierigste Aufgabe der Parallelarbeit. Der erreichte Mittelwert bei der Aufgabe war im Vergleich zu anderen Aufgaben der Parallelarbeit hier in allen Lerngruppen am geringsten.

Beim ersten Teil der Aufgabe „Fehler finden“ schnitten die Schüler/-innen wesentlich besser ab als bei der Korrektur der ausfindig gemachten Fehler. Dies war auch zu erwarten, weil es im ersten Teil um die passive Sprachkompetenz ging.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schwächen der Schüler/-innen überwiegend in den Bereichen der „Orthographie“ und „Morphologie“ liegen.

Die Schüler/-innen sollten am Ende der Sekundarstufe I weitgehend die Rechtschreibregeln beherrschen. Da ein normgerechtes Schreiben allein durch systematische Einführung von Regeln nicht gefestigt werden kann, brauchen die Lernenden dafür lange Phasen der Übung und Festigung. Diese Voraussetzung konnte jedenfalls bei den Schüler/-innen, die für längere Zeit dem Unterricht fernblieben, nicht erfüllt werden. Die durchgeführte Analyse bezeugte, dass ca. 13% der „Unterbrecher“ keine orthographischen Fehler erkennen konnten, während bei den „Nicht-Unterbrechern“ der Wert 2% betrug.

Dieselben Ergebnisse erreichten die Probanden auch bei der morphologischen Fehlererkennung.

Die Ergebnisse der Schüler/-innen bei der Aufgabe II zeigen, dass die Probanden einerseits mit den Normen der Standardsprache und den kommunikativen Bedingungen der Sprachverwendung unterschiedlich vertraut sind, andererseits kann die allgemeine Schwäche bei dieser Aufgabe auf die wenig geübte Arbeitstechnik zurückgeführt werden. Wenn die Schüler/-innen nicht daran gewöhnt sind, ihre eigenen Texte zu überprüfen, zu korrigieren und zu überarbeiten, bereitet ihnen die Aufgabestellung Probleme.

Außerdem könnten die Ergebnisse der Aufgabe II mit der mangelnden schriftlichen Lernkontrolle in Form von Klassenarbeiten, Kursarbeiten oder Klausuren sowie mit der Vernachlässigung der schriftlichen Hausarbeiten in Zusammenhang gebracht werden. Offensichtlich bleibt die unterstützende Rolle der Lehrerkorrekturen bei Klassenarbeiten und bei schriftliche Hausarbeiten ungenutzt.

Von den Lehrkräften eingebrachte Beispiele über den Unterricht lassen darauf schließen,

dass für die Mehrheit der Lerngruppen Textrezeption, verknüpft mit der mündlichen Kommunikation, im Vordergrund steht. In allen Lerngruppen wird auch sinnerfassendes Lesen und Informationsentnahme mit Fragen, die schriftlich bearbeitet werden, unterstützt. Zu den schriftlichen Übungen gehören auch schriftliche Stellungnahmen zu Aussagen des jeweiligen Textes. Diese Übungen erfolgen in den Unterricht eingeplante Phasen. Offenbar wird, je heterogener die Lerngruppe, desto weniger Platz für offene Aufgaben und kreative Schreibübungen eingeräumt. Die Aussagen der Lehrkräfte und der Schüler/-innen bestätigen dieser Annahme.

11.3.3 Aufgabe III

Die dritte Aufgabe der Parallelarbeit bezog sich auf den Leistungsbereich „Produktiver Umgang mit Texten“. Hier sollten die Schüler/-innen einen eigenen Erzähltext niederschreiben. Die Auswertung und Beurteilung der Schülertexte verfolgte drei Hauptaspekte: die sprachliche Korrektheit, das Ausdrucksvermögen und die Textkonformität.

Bei der dritten Aufgabe der Bewertung der sprachlichen Korrektheit der Schülertexte wurden die Mittelwerte auf der Basis der Fehlerquotienten errechnet, umgepolt und anschließend auf eine Skala von 40 Punkten projiziert. Die Spannweite für die Fehler lag zwischen zwei und 88 Fehlern, während sich die Textlänge der Probanden zwischen 18 und 448 Wörtern bewegte.

Die Schülertexte sind mit einer großen Anzahl von Orthographiefehlern im Vergleich zu anderen Arten der sprachlichen Verstöße behaftet. Dieser Befund korrespondiert mit den Befunden der Aufgabe II. Der Mittelwert bei den Grammatikfehlern, gefolgt von Ausdrucks- und Wortfehlern, ist relativ niedrig. Anhand dieser Relation ist zu vermuten, dass die Schreibstrategie der Probanden, d.h. die Vermeidung von komplexen Satzbaustrukturen oder weniger Abwechslung in den Satzbauplänen, die Anzahl der Fehler analog verhindert hat. Die Verteilung der Bonuspunkte bezüglich der vorausgewählten Merkmale des Ausdrucksvermögens, die für besonders gelungene Texte vorgesehen waren, unterstützen diese Annahme. Insgesamt erhielten 100 der Probanden keinen Bonuspunkt für das Ausdrucksvermögen.

Angesichts des ungleichmäßigen Anteils der „Unterbrecher“ in den verschiedenen Lerngruppen sowie der Vielfältigkeit der Unterbrechungsstrukturen innerhalb der Lerngruppen ist keine eindeutige Bewertung über die Wirkung der Unterrichtsgestaltung bzw. der Lehrermerkmale auf die Schülerleistungen möglich. Es ist jedoch festzuhalten, dass Lehrkräfte, die den muttersprachlichen Unterricht an Schüler/-innen mit geregelter und ununterbrochener Schullaufbahn erteilen, höhere Anforderungen stellen. Dementsprechend fördern sie auch unterschiedliche Kompetenzen und Lernbereiche und folgegerecht weisen ihre Schüler/-innen bessere Leistungen auf.

Stark heterogene Gruppen überfordern die Lehrkräfte und diese beklagen sich über die Umstände und Schwierigkeiten, den Unterricht zu gestalten. In diesen Lerngruppen nimmt offensichtlich die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs zu.

11.4 Kritische Reflexion der durchgeführten Workshops

Im Allgemeinen boten die Workshops den Lehrkräften eine Plattform des intensiven Austausches über die Grundlagen der eigenen Arbeit. Sie konnten einerseits den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen schulischen Situation reflektieren und andererseits von der Praxis der anderen Lehrkräfte lernen und Erfahrungen austauschen. Der Schwerpunkt lag in der Diskussion und in Absprachen über Inhalte und Anforderungen des Unterrichts sowie auf der Vereinbarung von Bewertungsmaßstäben.

Die Workshops erfolgten unter fachkundiger Moderation und wurden von sachgerechter Supervision begleitet. Die Absicht war, einen möglichst schnellen und unkomplizierten Zugang zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung zu verschaffen. Die schnelle Akzeptanz des Forschungsvorhabens durch Lehrkräfte sowie ihre Bereitschaft, den Unterricht kritisch zu reflektieren, begünstigte das Vorgehen.

Im Laufe der Workshops wurden die Lehrkräfte über die einzelnen Schritte der Qualitätsmaßnahmen des Landes Nordrhein-Westfalens aufgeklärt. Gleichzeitig wurde auf der Seite der Lehrkräfte ein Wissensbedarf hinsichtlich Qualitätssicherung und Evaluationsmethoden festgestellt.

Der festgestellte Bedarf ging über die reine Vermittlung der Grundlageninformationen hinaus. So wurden unterrichtspraktische Tipps, die im Unterricht und im Schulleben Beachtung finden könnten, vermittelt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit in den Workshops war die Erweiterung der Kenntnisse der Lehrkräfte im Bereich der Ziele, Methoden und Verfahren der Diagnostik. Hier wurde ein Nachholbedarf festgestellt. Um das Ziel der Workshops nicht aus den Augen zu verlieren, konnte nur auf die Bereiche bzw. die Testgrundsätze, die für die Erstellung einer Parallelarbeit relevant sind, eingegangen werden. Hauptsächlich wurden Konzepte und Begriffe, die pragmatischen Bezug zur Entwicklung der Parallelarbeit hatten, in den Vordergrund gestellt.

In den Workshops wurde die Entwicklung und Bewertung von Aufgaben zum schriftlichen Ausdruck besonders gefördert. Einerseits wurde das Wissen der Lehrkräfte über die Strukturen und die Verwendung der Bewertungsskalen vertieft, andererseits wurde viel Wert auf praktische Übungen gelegt. Die Systematisierung von Korrekturverfahren zur Bewertung der Schülerarbeiten hatte hierbei eine größere Gewichtung als die Aufgabenentwicklung.

Die praktischen Übungsphasen erwiesen sich als besonders effektiv. Dabei lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte am Ende die Parallelarbeit im Allgemeinen recht genau und objektiv korrigierten. Dies bestätigte sich durch den hohen Korrelationswert (0,971, $p = 0,01$) zwischen den Erstkorrektur und der Zweitkorrektur. Dabei ist hervorzuheben, dass drei der Lehrkräfte darüber berichteten, die für den Untersuchungszweck entwickelten Korrekturbögen in ihrer Schule vorgestellt zu haben. Der Korrekturbögen wurde angeblich später in einer der Schulen im Deutschunterricht angewendet. Für weitere Korrekturen soll, einer anderen

Lehrkraft zufolge, eine Matrize davon weitergegeben worden sei. Ferner sei das Interesse an der Anwendung des Korrekturbogens auch im Bereich der „Feststellungsprüfungen“ allgemein sehr groß gewesen.

Insgesamt belegen die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte einen guten Erfolg der Workshops im Sinne eines Erfahrungsaustausches und nicht zuletzt im Sinne der Kompetenzerweiterung. Die Anregungen und die praktischen Tipps wurden von den Lehrkräften besonders geschätzt. Sie wurden als eine konkrete Hilfe für ihren Unterricht eingestuft. Auch das Arbeits- und Gesprächsklima wurde als sehr positiv bewertet.

Wie weit die Lehrkräfte die in den Workshops gewonnenen Erkenntnisse in ihrem Unterricht einsetzen werden oder können, blieb vorerst offen. Sicher ist aber, dass ein großer Bedarf sowie eine große Nachfrage an Fortbildungen für die Lehrkräfte besteht.

12 HANDLUNGSAalternativen und notwendige Maßnahmen

Aus der Sicht der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit fordern alle EU-Institutionen die nationalen Regierungen auf, die Anlage der Mehrsprachigkeit im Bildungssystem als Bildungsziel zu verankern. "Die Bedeutung einer mehrsprachigen Kompetenz ist eine doppelte", heißt es in einer Erklärung des Europarats von 2002: *"Erstens erlaubt sie die Teilnahme an den demokratischen Prozessen, und zwar nicht nur im Heimatland, sondern auch in anderen Sprachen und Sprachräumen. Zweitens führt die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zu einem größeren Verständnis der Mehrsprachigkeit anderer Menschen und zu einem Respekt vor Sprachenrechten, nicht zuletzt denen von Minderheiten und weniger verbreiteten Sprachen."* (Council of Europe 2002).

Das Bildungsziel der EU umfasst zwei Botschaften ein: Zum Einen gelingt die Integration besser, wenn man viele Sprachen lernt und sprechen/verstehen kann. Zum Zweiten sind die Sprachrechte nicht teilbar, d.h. die europäische Konzeption der Mehrsprachigkeit muss demzufolge auch für die Sprachen der Zuwanderer und Minderheiten gelten.

Dass es mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa nicht gut bestellt ist, belegt eine Untersuchung der EU Kommission. Die Untersuchung verweist darauf, dass jeder zweite Europäer (47 Prozent) nur seine Muttersprache spricht, 74 Prozent der Europäer sprechen keine zweite und 92 Prozent keine dritte Fremdsprache" ("Sprachlose Europäer", Deutsches Handwerksblatt, 22. März 2001, 1).

Die Diskussionen um die Globalisierung und die europäische Entwicklung werden in der Regel immer mit der Forderung nach Mehrsprachigkeit verbunden. Der Mensch, der in einem zunehmend vereinten Europa lebt und arbeitet, sollte außer seiner Muttersprache zumindest eine weitere Sprache beherrschen. Besonders dem Fremdsprachenlernen der Kinder wird hier eine große bildungspolitische Aufgabe der Zukunft beigemessen. Welche Sprachen und wie viele gelernt werden sollen, hängt von den individuellen Voraussetzungen sowie von den Rahmenbedingungen ab, die für die Lernenden geschaffen werden. Mehrsprachigkeitskonzepte erfordern auch, dass die Sprachen von Minderheiten und Migrantinnen und Migranten als Sprachreichtum ins Sprachenangebot des allgemeinen Bildungswesens einbezogen werden. Die positive Bewertung der Migrantensprachen in der Schule kann die Motivation zur Mehrsprachigkeit bei monolingualen Kindern fördern.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den Schulerfolg aller Schüler/-innen ist auch in Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie zu sehen. Der Studie zufolge ist in Deutschland die Abhängigkeit zwischen schulischen Leistungen und sozialer Herkunft besonders stark ausgeprägt. Deutschland ist das Land mit dem stärksten „sozialen Gradienten“. Die Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch - auch und gerade die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen - erreichen im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse. Die schlechten Werte bei ausländischen Kindern sind jedoch weniger auf den Ausländeranteil in Deutschlands, der in anderen Ländern auch ähnlich ist (z.B. Österreich

und Schweiz), zurückzuführen. Vielmehr scheint die schlechte Integration – vor allem der in Deutschland geborenen Ausländerkinder – dafür entscheidend zu sein.

Die Pisa-Studie zeigt, dass diejenigen Länder, die schon in den 70er Jahren Konzepte zur bilingualen Erziehung ihrer mehrsprachigen Schüler/-innen entwickelt haben, wesentlich erfolgreicher im Hinblick auf den Schulerfolg und die Chancengleichheit der Einwandererkinder sind. Dieser Zusammenhang findet in Deutschland wenig Beachtung in der öffentlichen Diskussion, zumal die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder öfter aus der Perspektive eines einsprachigen Nationalstaats gesehen und als Minderheitenproblem betrachtet wird.

Als Reaktion auf die PISA-Studie wird in der bildungspolitischen Diskussion öfter gefordert, den muttersprachlichen Unterricht zugunsten einer erweiterten Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache abzubauen. Ferner ist die Rede von der Einführung von Sprachtests (Deutsch) möglichst schon im Vorschulalter, um kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen. Dabei wird die Zweisprachigkeit als das zu korrigierende Defizit betrachtet und nicht als eine Qualifikation, die zu fördern ist.

Die bildungspolitischen Argumente für den Sprachunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft darf das spracherwerbstheoretische Argument der Unteilbarkeit des Sprachenlernens und der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes nicht ignorieren. Warum eine solide Ausbildung in der Muttersprache wichtig ist, wird in der internationalen Forschung wie folgt erklärt:

- Eine frühere Förderung und der systematische Ausbau der Muttersprache im anderssprachigen Umfeld fördert das Erlernen der Zweitsprache bzw. das Erlernen weiterer Sprachen.
- Die Nicht-Berücksichtigung der Muttersprache bedeutet, dass nicht nur die entsprechenden Kompetenzen nicht ausgebaut werden, sondern dass ein Bruch in der Sprachentwicklung den Erwerb der Zweitsprache emotional wie kognitiv sogar behindern kann.
- Das Erlernen der Muttersprache ist eine Voraussetzung für die kognitive Entwicklung. Daher resultieren aus der Vernachlässigung der Muttersprache schulische Schwierigkeiten in anderen Fächern.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Identitätsbildung. Zur Ausbildung einer bikulturellen oder mehrkulturellen Identität gehört das Erlernen beider Sprachen.

Angeichts eines wachsenden Europas mit seinen ökonomischen Lebenschancen und nicht zuletzt im Interesse eines friedlichen Zusammenlebens aller Menschen ist Nordrhein-Westfalen daran interessiert, den Herkunftssprachenunterricht beizubehalten und ausbauen. Im Vergleich zu anderen Bundesländern ist in den Schulen von NRW viel getan worden, um den jeweiligen Muttersprachenunterricht der Schüler mit Migrationshintergrund zu erhalten und damit eine solide Grundlage für die wünschenswerte Zweisprachigkeit zu legen. Die Einrichtung eines Studienganges an der Universität Duisburg-Essen für das Lehramt Tür-

kisch belegt das Interesse des Landes am Sprachenlernen und -lehren in den Schulen von NRW.

Auf der politischen Ebene wird bei verschiedenen Anlässen betont, dass der Muttersprachenunterricht im Interesse der Migrantenkinder sowie im Interesse der interkulturellen Erziehung und der Bildung aller Schüler/-innen gewollt ist.

Ausgehend von der obigen Bewertung der Sprachpolitik von NRW bleibt bezüglich der Förderung des Muttersprachenunterrichts noch Einiges zu tun. In diesem Zusammenhang ist auch die Förderung des Türkischunterrichts zu sehen.

Auch wenn es sich bei der vorliegenden Untersuchung gewissermaßen um eine „Momentaufnahme“ handelt und wegen ihres explorativen Charakters auch nicht alle Teilbereiche des Unterrichts sowie alle Komponenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, abgefragt und aufgeführt werden konnten, so lassen die Erkenntnisse doch Schlussfolgerungen für die Gestaltung und Optimierung des Unterrichts zu.

Im Folgenden werden Handlungsalternativen bzw. notwendige Maßnahmen aufgezeigt, die nicht nur als unerlässliche Konsequenzen anzusehen sind, sondern als Überlegungen zur Veränderung der Praxis betrachtet werden können.

Mehr Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit

Der Ausbau und die Optimierung des muttersprachlichen Türkischunterrichts wird oft durch zweifelhafte bzw. fehlerhafte Vorstellungen über den Sinn der Zwei- und Mehrsprachigkeit behindert. Die subjektiven Theorien und Vorurteile, die meistens aus Unwissenheit entstehen, sollten durch eine bessere Informations- und Öffentlichkeitsarbeit für den Muttersprachenunterricht beseitigt werden.

In diesem Handlungsfeld geht es im Einzelnen darum,

- Informationen und Aufklärung über Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit für Eltern, Pädagogen, Lehrkräfte, Schulen, Erzieher/-innen bereit zu stellen. Dazu bieten sich u.a. an:
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von
- Kongressen, Symposien, Konferenzen
- Fachtagungen,
- schulinternen Fortbildungen,
- Workshops,
- Gesprächskreisen

Diese Arbeit könnte von Elternorganisationen, Lehrerverbänden, Universitäten und Hochschulen Unterstützung bekommen.

- die Schüler/-innen über die individuellen und gesellschaftlichen Vorteile der Mehrsprachigkeit zu informiert bzw. zu sensibilisieren
- eine allgemeine Öffentlichkeitsarbeit in den Medien anzustreben
- in der Lehrerbildung die angehenden Lehrer/-innen aller Schulformen und Fächer zu verpflichten, sich mit der Sprachentwicklung der bilingualen Kinder bzw. ihrer Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen

Einbeziehung des muttersprachlichen Türkischunterricht in die Qualitätsdiskussion

Anspruchsvolle Erwartungen an den muttersprachlichen Türkischunterricht können formuliert werden, wenn ein qualitatives Unterrichtsangebot besteht. Hier reicht es nicht allein, die Wirkungen des Unterrichts auf die Entwicklung der Sprachfähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen zu prüfen bzw. in Frage zu stellen, sondern es müssen Maßnahmen zur Förderung der Unterrichtsprozesse getroffen werden. Aus bildungspolitischer Sicht bedeuten mangelnde Ansprüche an die Qualität des Türkischunterrichts gleichwohl eine mangelnde Debatte über notwendige Änderungen und somit auch Pflege der bestehenden Vorurteile. Seitens der Lehrkräfte kann die fehlende Orientierung auf Qualitätsfaktoren zu einer überzogenen Selbsteinschätzung oder umgekehrt zu nachhaltiger Enttäuschung, Verzweiflung und Motivationsverlust führen. Beides hat auf lange Sicht eine Wirkungslosigkeit des Unterrichts zur Folge.

In Zeiten der knappen Ressourcen darf die Bereitstellung des muttersprachlichen Unterrichtsangebotes für türkische Kinder, wegen nicht herausgeforderten Qualitätsansprüchen, zum Opfer fallen.

Im Einzelnen gehören hierzu

- die Entwicklung und Einführung von Standards
- die Entwicklung von Qualitätskriterien
- die Bereitstellung von Konzepten und Materialien für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts
- die Eingliederung des muttersprachlichen Unterrichts in Schulprogramme
- die Revision und Fortschreibung pädagogischer und schulaufsichtlicher Rahmenvorgaben

Einer neue Organisationsstruktur für den muttersprachlichen Türkischunterricht

Vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse zum Ist-Zustand des muttersprachlichen Türkischunterrichts wird deutlich, wie die rechtlichen Rahmenbedingungen des Unterrichts seine Entwicklung beeinflussen und die Anspruchshöhe bedingen. Darüber hinaus haben die Verfügbarkeit und Erreichbarkeit des Unterrichts Folgen für das Lehren und Lernen der türkischen Sprache, und auch somit einen Steuerungseffekt auf die Balance zwischen Förderung und Auslese der türkischen Kinder im gesamten Schulsystem.

Zu diesem Handlungsfeld gehören

- die Einbindung des Unterrichts in den Regelunterricht;
- die neue Bestimmung der Leistungsbewertung, Versetzungsrelevanz bzw. Zeugnisrelevanz;
- eindeutige Formulierungen in den Bestimmungen zur Unterrichtsorganisation;
- Sicherstellung des Unterrichtsangebots von der ersten Klasse bis zum Abitur;
- Verbesserung der statistischen Berechnungen, um die Steuerungsentscheidungen sachgerecht auszuwerten bzw. die Ressourcen bereit zu stellen, um die Förderung aller türkischen Schüler/-innen in ihrer Muttersprache zu gewährleisten;
- insbesondere Nutzung der statistischen Indikatoren für die Koordination der organisatorischen und personellen Voraussetzungen. Gemeint sind u.a. Mindestwerte für Klassenbildungen, aber auch Höchstschülerzahlen für die Lerngruppe und entsprechend einzustellende Lehrkräfte;
- verpflichtende Informationslieferung an türkische Eltern seitens der Schule über das Unterrichtsangebot im Fach Türkisch als muttersprachlicher Unterricht. Notwendig ist, eine **Abmeldepflicht** statt einer **Anmeldepflicht** für den Türkischunterricht einzuführen;
- Einführung von Mindeststandards bezüglich der Ausstattung von Unterrichtsräumen, in denen das Fach „Muttersprache“ unterrichtet wird. Dazu gehört auch Zugang zu
 - Kopiergeräten, OH-Projektoren usw.
 - Informatikräumen, Filmräumen usw.
 - Schulbücherei
- Einführung von Mindeststandards bezüglich der Lernbedingungen für den Türkischunterricht, um eine gewisse Einheitlichkeit in den verschiedenen Schulen zu erreichen und den Schüler/-innen gleiche Chancen für muttersprachliche Bildung zu bieten. Hierzu gehört u.a. ein Mindeststunden-Umfang, um dem Lernzielkatalog und den Aufgaben des Unterrichts gerecht zu werden.

Konkretisierung des unterrichtlichen Anforderungen

Zur Zeit werden die Unterrichtsinhalte im Türkischunterricht entsprechend den Lernvoraussetzungen sowie den Unterrichtsbedingungen der Lerngruppe didaktisch reduziert vermittelt. So ist es den Lehrer/-innen selbst überlassen, welches Anforderungsniveau vorzugsweise für ihre Lerngruppe gilt. Da diese Einstellung unterschiedliche Leistungseinschätzung bedeutet und dabei zu einem allgemeinen Rückgang von Mindestleistungen führt, kann Unterrichtsqualität so nicht gesichert werden. Vielmehr sollten folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Für den Unterricht müssen klare Ziele festgelegt werden. Anschließend müssen sie in abgestuften Kompetenzen nach Schulstufen gegliedert werden, und nicht nur Vorgaben für Abschlussprüfungen darstellen, sondern eine implizierte Förderung ermöglichen.
- Für den Unterricht müssen transparente Lehrpläne erarbeitet werden. Hierzu müssen die verbindlichen Standards verständlich formuliert werden und ggf. muss den Lehrkräften in der Praxis Unterstützung durch Beispiele für Unterricht und Aufgabenstellungen gegeben werden.
- Standards sollte es für alle Klassenstufen geben, um eine Rückmeldungsfunktion für die Eltern, Schüler/-innen und die Lehrkräfte zu gewährleisten. Hierbei sollte bei unzureichender Entwicklung durch Fördermaßnahmen gesteuert werden.
- Bei der Überarbeitung der Lehrpläne und Standardsetzung sollte der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ für Sprachen seine Umsetzung finden. Er sollte auch für die Feststellung der Sprachentwicklung sowie für die Diagnose des Sprachförderbedarfs die Grundlage bilden.
- Es müssen Instrumente für Diagnostik und Förderung entwickelt und erprobt werden.
- Auf Grund der festgestellten übermäßigen Heterogenität der Schüler/-innen in ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen im Türkischunterricht bedarf es beim Übergang in die Sekundarstufe I eines diagnostischen Verfahrens, um eine differenzierte Sprachförderung anzubieten. Äußere Differenzierung darf hier nicht ausgeschlossen werden.
- Die verbindlichen Standards dürfen nicht als bloße Grundlage für die Vergleichbarkeit der Leistungen, sondern müssen als Maßstab für grundlegende Kompetenzen verstanden werden. Denn eine Fokussierung an Mindeststandards kann dazu führen, dass darüber hinausgehende Lernbereiche vernachlässigt werden. Damit die unterstellte Nivellierung auf dem Niveau eines Mindeststandards nicht stattfindet, müssen die Lehrkräfte in Bezug auf diesen Gesichtspunkt regelmäßige Konsultationen durchführen, ggf. durch außerschulische Betreuung.

Steigerung der Kompetenz der Lehrkräfte im Hinblick auf die besonderen Anforderungen des Türkischunterrichts

Die Qualität des Türkischunterrichts ist auch daran zu messen, welche Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte existieren und was diese Maßnahmen für die Verbesserung der Unterrichtsarbeit leisten. Eine langfristige und anhaltende Verbesserung des Unterrichts benötigt begleitende Personalentwicklungskonzepte.

Eine zentrale Kompetenz von Lehrern/Lehrerinnen für die Organisation und Gestaltung von Unterricht besteht in der Fähigkeit zur Transformation fachwissenschaftlicher Inhalte in unterrichtsspezifische Bildungsinhalte unter Beachtung der Interessen und Verarbeitungsformen von Lernenden. Diese Fähigkeit muss bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung aufgebaut werden.

Im Prinzip sollten in der Lehrerausbildung folgende Qualifikationen besonders gefördert werden:

- bessere Befähigung zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen
- Verfügung über fachspezifische Diagnose- und Evaluationsverfahren. (Hierzu gehören u.a. die Wahrnehmung und Diagnose von typischen Verständnisschwierigkeiten, Fehlvorstellungen und Fehlern sowie schriftliche und mündliche Überprüfungen mit angemessener Aufgabenstellung zu konzipieren, korrigieren und nach transparenten Kriterien bewerten.)
- Verfügung über Handlungsoptionen im Umgang mit Fehlern und Schwierigkeiten im Lernprozess
- Fähigkeit, unterschiedliche Aufgabenformen zielgerichtet zu differenzierter Lernförderung zu nutzen
- Fähigkeit zur Entwicklung von Lehrmitteln
- Fähigkeit zur Vermittlung von metasprachlichen Kompetenzen
- Fähigkeit zur Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen
- Aneignung von Kenntnissen über die Aspekte der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Angesichts der sich ständig ändernden Bedingungen in der Schule dürfen die Lehrkräfte nach bestandenen Examen nicht allein gelassen werden. Die Lehrerfort- und -weiterbildung sollte in der Berufseingangsphase verstärkt und von berufsbegleitendem Lernen ergänzt werden.

Neben der Weiterbildung neuer Lehrer muss auch der Verbesserung der fachlichen Kompetenz der bereits tätigen Lehrkräfte im Zuge der Weiterentwicklung und Optimierung des Türkischunterrichts stärker Rechnung getragen werden. Dafür sprechen wesentlich zwei Argumente:

- Teilweise haben die Lehrkräfte noch 20 bis 25 Jahre ihres Berufslebens vor sich, so dass sie ohne Fortbildung und ohne professionelle Weiterentwicklung nicht auskommen werden.
- Die erste bzw. die zweite Generation der türkischen Lehrkräfte sind in der zweiten Phase der Lehrerausbildung als Ausbildungslehrer tätig. Eine qualitative Ausbildung der „neuen Generation“ der türkischen Lehrkräfte erfordert, dass die Fachleiter und Ausbildungslehrer sich fachlich ausgezeichnet verständigen. Der Referendar muss mit seinem Ausbildungslehrer zusammen die täglichen Probleme des Unterrichts lösen können.

Für die bereits praktizierenden Lehrkräfte:

- müssen ihren Bedürfnissen entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote bereit gestellt werden. Diese Maßnahmen sollten so konzipiert sein, dass die Lehrkräfte die neuen Konzepte im Unterricht erproben, ihre Erfahrungen mit anderen Kolleginnen besprechen und weiter entwickeln können (z.B. Austausch der Generationen).
- Notwendig ist es auch, schulübergreifende Fachgruppen zur Unterrichtsreflexion einzurichten (Stichwörter: erfolgreiche QS-Konzepte aus dem wirtschaftlichen Bereich: Organisation von Veranstaltungen für den Erfahrungsaustausch, Qualitätszirkel, PLG und Action Research). Der Austausch von Unterrichtsmaterialien und Berichten über eigene Unterrichtserfahrungen kann innerhalb kleinerer Gruppen den ersten Schritt der fachlichen Diskussionen bilden. In einem weiteren Schritt kann die Auseinandersetzung mit Unterrichtszielen und Qualitätskriterien erfolgen. Daraufhin können konkrete Bewertungen von Klassenarbeiten vorgenommen werden (s. Altrichter, 1997; Fullan, 2001 und TQM)
- Den Lehrkräften sollten auch beratende und betreuende Koordinatorhilfen bei der Unterrichtsentwicklung bzw. Qualitätssicherung gegeben werden, die gemeinsam von mehreren Schulen gewährleistet werden kann.
- Im Prinzip gelten, die in der Lehrerausbildung fördernden Qualifikationen auch für die bereits praktizierenden Lehrkräfte (Umgang mit heterogenen Lerngruppen, diagnostische Fähigkeiten, Methodenvielfalt, Aspekte der Qualitätsentwicklung und –sicherung, Vermittlung von metasprachlichen Kompetenzen, Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen usw.).

Aufwertung der Rolle und des Status der türkischen Lehrkräfte

Wenn die türkischen Lehrkräfte gleichberechtigt in das schulische Leben einbezogen werden, dann bedeutet dies, dass sie ihre Kommunikationsfähigkeit entwickeln können und automatisch an Methodenkompetenz gewinnen, welche wiederum dem Unterricht zugute kommt. Gleichzeitig werden die Schulen von einem effizienten Einsatz der türkischen Lehrkräfte profitieren.

In diesem Handlungsfeld geht es im Einzelnen um

- Kooperation von Türkisch-, Deutsch- und Fremdsprachenunterricht
- Einbeziehen der Lehrkräfte in noch zu planende kulturübergreifende Unterrichtsreihen
- Einsatz bei Betreuungsangeboten
- Einsatz bei der Elternberatung
- Mitarbeit bei Projekten zum interkulturellen Lernen
- Einsatz bei der Berufsberatung der türkischen Jugendlichen
- Übernahme der Klassenleitung
- Begleitung bei Klassenfahrten

Die Aufwertung des Türkischunterrichts und des Status der türkischen Lehrkräfte bedeutet gleichfalls die Integration ihrer Schüler/-innen in das schulische Leben. Die Toleranz und Akzeptanz verschiedener Kulturen und Sprachen und ihre gleichwertige Förderung sind die Voraussetzung für die Integration der türkischen Kinder und Jugendlichen. Organisierte Ausbildung zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Erziehung dient nicht nur der Integration von Ausländerkindern. Hierüber erlangen auch Majoritätenkinder Kompetenzen, die für ihren Umgang mit Minderheiten und für ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft wichtig sind.

Die Integration türkischer Kinder sowie ihre demokratische Erziehung wird schwer erreichbar werden, wenn die Schüler/-innen gesonderte Strukturen außerhalb des Normalen beobachten und erleben. Bei einer misslungenen Suche nach Anerkennung und dem misslungenen Aufbau des Selbstwertgefühls der Jugendlichen können sie Opfer von Organisationen werden, die nicht im Sinne einer demokratischen Gesellschaft handeln und agieren.

Umfassende Förderung der Muttersprachlichen Bildung

Die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU zeigen, dass die Bildungsbilanz für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den deutschen Schülern/Schülerinnen ungünstig ausfällt. Der Anteil von Schüler/-innen ausländischer Herkunft mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss ist unterproportional. Ausschlaggebende Ursache hierfür sei vor allem die unzureichende Kompetenz der Schüler/-innen in der deutschen Sprache.

Da die familiären Sozialisationsleistungen – insbesondere in Hinblick auf die Sprachentwicklung - durch den Bildungshintergrund der Eltern eingeschränkt ist, hängen die Lebenschancen der Kinder mit Migrationshintergrund ausschließlich von den Bildungsinstitutionen ab. Die Sprachförderung für diese Kinder und Jugendlichen braucht systematische bzw. institutionelle Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache. In diesem Sinne sollte die bilinguale Sprachentwicklung der türkischen Kinder nicht erst in der Sekundarstufe I gefördert, sondern in ein ganzheitliches Sprachförderkonzept eingebettet werden.

Im Einzelnen gehören hier zu

- eine verstärkte frühkindliche Förderung der türkischen Sprache. Hierzu gehört auch die Schulung der Eltern, insbesondere die Schulung der Mütter. Das wissenschaftlich begleitete Erfolgsprogramm „The Mother Child Education Programme“ (Kagıtcıbası, Bekman und Göksel) bietet Grundlagen für entwicklungsfördernde Programme für türkische Mütter.
- Förderung der bilingualen Sprachbildung in den Kindertageseinrichtungen. Diese Art von Förderung braucht die verstärkte Einstellung von Erzieher/-innen mit Migrationshintergrund in vorschulischen Einrichtungen. Die Berufsausbildung des Personals zur bilingualen Spracherziehung muss an den Fachschulen erfolgen.
- Flächendeckender Türkischunterricht an den Grundschulen muss gesichert werden. Alphabetisierung in der türkischen Sprache, koordinierte zweisprachige Alphabetisierung durch Zusammenarbeit zwischen türkischen und deutschen Lehrkräften, Einbeziehung der türkischen Sprache als Medium des Unterrichts sowie die eventuelle Einrichtung des bilingualen Organisationsmodells sind denkbare Fördermaßnahmen.
- In den berufsbildenden Schulen sollte neben Englisch als Wirtschaftssprache auch Türkisch als Wirtschaftssprache unterrichtet werden.

Die Bildungschancen der Migrantenkinder ist eng mit der Entwicklung ihrer Muttersprache verbunden. Die Migrantenkinder gehören dem deutschen Bildungssystem an, die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit ist folglich ein wesentliches Qualitätskriterium für das deutsche Bildungssystem.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Deming-Zyklus (PDCA Zyklus) | 43 |
| Abbildung 2: Juran-Trilogie | 44 |
| Abbildung 3: Qualitätsspirale der Qualitätsverbesserungen..... | 44 |
| Abbildung 4: PDCA-Zirkel von Ishikawa | 45 |
| Abbildung 5: Ursache-Wirkungs-Diagramm | 46 |
| Abbildung 6: Grundpfeiler von Total Quality Management..... | 49 |
| Abbildung 7: Das EFQM-Modell | 50 |
| Abbildung 8: drei Bereiche der Schulqualität | 56 |
| Abbildung 9: Variablen zur Erfassung der Schulqualität | 58 |
| Abbildung 10: Ablaufschritte einer Evaluation | 60 |
| Abbildung 11: Zyklus der Schulentwicklung | 62 |
| Abbildung 12: Operationalisierungsmodell | 76 |
| Abbildung 13: schematische Darstellung der Forschungsstrategie..... | 83 |
| Abbildung 14: chronologischer Ablauf der Studie..... | 86 |
| Abbildung 15 Datenmanagement-Plan | 87 |
| Abbildung 16: Kommunikative Fertigkeiten | 113 |
| Abbildung 17: Das Ergebnis des Korrekturverfahrens..... | 137 |
| Abbildung 18: Korrekturübung Phase 1/a | 145 |
| Abbildung 19: Korrekturübung Phase 1/b | 146 |
| Abbildung 20: Bewertung vom Inhalt und Erzähltechnik | 148 |
| Abbildung 21: Bewertung des Ausdrucksvermögens | 149 |
| Abbildung 22: Gesamtbewertung des Aufsatzes | 149 |
| Abbildung 23: Der Mittelwertunterschied der Erst- und Zweitkorrektur im Gesamttest..... | 162 |
| Abbildung 24: Anzahl der Schüler/-innen nach Lerngruppen | 167 |
| Abbildung 25: Anteil der von den Schülern besuchten Jahrgangsstufen | 167 |
| Abbildung 26: Lernende nach ihrem Alter und Geschlecht | 168 |
| Abbildung 27: Anteil der Lernenden nach besuchter Schulform | 168 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 28: türkische Schüler/-innen der Sek I nach ausgewählten Schulformen | 169 |
| Abbildung 29: Häufigkeitstabelle für den Schulbesuch in der Türkei | 171 |
| Abbildung 30: Kommunikationssprache mit dem Vater | 173 |
| Abbildung 31: Kommunikationssprache mit der Mutter | 173 |
| Abbildung 32: Kommunikationssprache unter den Geschwistern | 174 |
| Abbildung 33: Kommunikationssprache unter den Freunden..... | 174 |
| Abbildung 34: kumulierte Werte für den Sprachgebrauch | 175 |
| Abbildung 35: Der Mediengebrauch „Lesen“ | 177 |
| Abbildung 36: Fernsehgewohnheiten für türkische TV Sendungen | 177 |
| Abbildung 37: Sprachgebrauch im Medienbereich (kumuliert)..... | 178 |
| Abbildung 38: Hauptgrund für den Besuch des Türkischunterrichts | 179 |
| Abbildung 39: Selbstbestimmung über die Unterrichtsteilnahme | 180 |
| Abbildung 40: Beurteilung des Lernvermögens..... | 182 |
| Abbildung 41: Leistungsanforderungen im Fach Türkisch | 182 |
| Abbildung 42: Letzte Zeugnisnoten der Probanden in den Fächern Türkisch und Deutsch | 184 |
| Abbildung 43: Zusammensetzung der L1.1 nach Schulform, Geschlecht und Alter | 186 |
| Abbildung 44: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L1.1 | 187 |
| Abbildung 45: Auswertung der Lesegewohnheiten L1.1 | 187 |
| Abbildung 46: letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L1.1..... | 188 |
| Abbildung 47: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L1.1 | 189 |
| Abbildung 48: Zusammensetzung der L1.2 nach Schulform, Geschlecht und Alter | 189 |
| Abbildung 49: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L1.2 | 190 |
| Abbildung 50: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L1.2..... | 190 |
| Abbildung 51: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L1.2 | 191 |
| Abbildung 52: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L1.2 | 191 |
| Abbildung 53: Zusammensetzung der L2.1 nach Schulform, Geschlecht und Alter | 192 |
| Abbildung 54: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L2.1 | 193 |
| Abbildung 55: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L2.1 | 194 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 56: letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L.2.1..... | 195 |
| Abbildung 57: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L2.1 | 195 |
| Abbildung 58: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L3.1 | 196 |
| Abbildung 59: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L3.1 | 197 |
| Abbildung 60 letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L3.1..... | 198 |
| Abbildung 61: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L3.1 | 198 |
| Abbildung 62: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn der L3.2 | 199 |
| Abbildung 63: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L3.2..... | 199 |
| Abbildung 64: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L3.2 | 200 |
| Abbildung 65: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L3.2 | 200 |
| Abbildung 66 Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L6.1 | 202 |
| Abbildung 67 Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L6.1 | 203 |
| Abbildung 68: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L6.1 | 204 |
| Abbildung 69: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L6.1 | 204 |
| Abbildung 70: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L6.2 | 205 |
| Abbildung 71: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L6.2..... | 206 |
| Abbildung 72: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L6.2 | 207 |
| Abbildung 73: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L6.2 | 207 |
| Abbildung 74: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L7.1 | 208 |
| Abbildung 75 Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L7.1 | 209 |
| Abbildung 76 Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L7.1 | 210 |
| Abbildung 77: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L7.1 | 210 |
| Abbildung 78: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L7.2 | 211 |
| Abbildung 79: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L7.2..... | 212 |
| Abbildung 80: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L7.2 | 213 |
| Abbildung 81: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L7.2 | 213 |
| Abbildung 82: Zusammensetzung der L8.1 nach Schulform,Geschlecht und Alter | 214 |
| Abbildung 83: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L8.1 | 215 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 84: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L8.1 | 215 |
| Abbildung 85: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L8.1 | 216 |
| Abbildung 86: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L8.1 | 216 |
| Abbildung 87 :Zusammensetzung der L8.2 nach Schulform, Geschlecht und Alter | 217 |
| Abbildung 88: Muttersprachlicher Unterricht in der schulischen Laufbahn für L8.2 | 218 |
| Abbildung 89: Auswertungstabelle für Lesegewohnheiten L8.2..... | 218 |
| Abbildung 90: Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch und Türkisch im Vergleich L8.2 | 219 |
| Abbildung 91: Notenverteilung für Türkisch und Deutsch in der Gruppe L8.2 | 219 |
| Abbildung 92: Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunkte..... | 226 |
| Abbildung 93: Mittelwertsvergleich der Testergebnisse nach Schulformen | 227 |
| Abbildung 94: Verteilung der Leistungen nach Schulformen..... | 228 |
| Abbildung 95: Erreichte Gesamtpunktzahl nach Geschlecht (Mittelwert \pm 2,0 Standardabweichung) | 230 |
| Abbildung 96: Streuungsverhältnis der Leistungen nach Geschlecht | 230 |
| Abbildung 97: Erbrachte Leistungen nach Jahrgangsstufe | 231 |
| Abbildung 98: Erbrachte Leistungen nach Alter | 231 |
| Abbildung 99: Verteilung der Leistungen nach Aufgaben (Gesamtpunktzahl) | 232 |
| Abbildung 100: Interkorrelationen der Aufgaben | 233 |
| Abbildung 101: Verteilung der Leistungen nach Wortarten | 234 |
| Abbildung 102 :Die Häufigkeit der aufgelisteten Substantive | 234 |
| Abbildung 103: Die Häufigkeit der aufgelisteten Verben | 235 |
| Abbildung 104: Teilleistungen der Aufgabe I nach Wortarten | 235 |
| Abbildung 105 : Häufigkeit der aufgelisteten Adjektive | 236 |
| Abbildung 106: Leistung der Schüler ohne Adjektive in der Aufgabe I..... | 237 |
| Abbildung 107: Verteilung der Leistung „Fehlersuche und Korrektur“ | 238 |
| Abbildung 108: Verteilung der Leistungen in Aufgabe II nach Beurteilungsbereich und Fehlerkategorie | 239 |
| Abbildung 109: Boxplots für die Verteilung der Leistungen in Aufgabe II nach Teilaufgaben und Fehlerkategorien | 240 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 110: Verlauf des Fehlerquotienten für den Erzähltext | 241 |
| Abbildung 111: Verteilung der Leistungen in den Auswertungsbereiche der Aufgabe III ... | 242 |
| Abbildung 112: Mittelwerte nach Merkmalkategorien: Ausdrucksvermögen | 243 |
| Abbildung 113: Mittelwerte nach Merkmalkategorien: Textkonformität | 243 |
| Abbildung 114: Fehlerbalken der Leistungen in der Aufgabe III..... | 243 |
| Abbildung 115: Mittelwerte der sprachlichen Verstöße, getrennt nach Fehlerarten..... | 245 |
| Abbildung 116: Verteilung der Leistungen nach Lerngruppen (Gesamtpunktzahl) | 246 |
| Abbildung 117 Histogramme der Leistungsverteillungen der Lerngruppen im Vergleich.... | 247 |
| Abbildung 118: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrergruppen (Gesamtpunktzahl)..... | 248 |
| Abbildung 119 Histogramme der Leistungsverteillung nach Lehrergruppen im Vergleich.. | 249 |
| Abbildung 120: Leistungen der Lehrergruppen im Durchschnitt, getrennt nach Aufgaben der Parallelarbeit | 250 |
| Abbildung 121: Leistungsverhältnisse zwischen „Unterbrecher“ und „Nicht-Unterbrecher“ | 252 |
| Abbildung 122: Leistungsverteilung nach Schuljahren Türkischunterricht | 253 |
| Abbildung 123: Cluster in Abhängigkeit der erreichten Punktzahl..... | 254 |
| Abbildung 124: Cluster in Abhängigkeit des Schuljahresbesuchs | 254 |
| Abbildung 125: Cluster in Abhängigkeit der erreichten Punktzahl..... | 255 |
| Abbildung 126: Cluster in Abhängigkeit des Schuljahresbesuchs | 255 |
| Abbildung 127: Zusammensetzung der Lehrergruppen nach Unterrichtsunterbrechung.... | 256 |
| Abbildung 128: Leistungsgruppen der Unterbrecher nach Mittelwert..... | 257 |
| Abbildung 129: Teilnahmejahre der „Unterbrecher“ Gruppen | 258 |
| Abbildung 130: Anteil der „Unterbrecher“ in den Lehrgruppen mit mehrjähriger Unterbrechung | 259 |

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael. [Hrsg.]. (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht/Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Apel, Hans-Jürgen. (1995). *Theorie der Schule/historische und theoretische Grundlinien*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.
- Arnold, Rolf/Faber, Konrad.(2000). *Qualitätsmanagement-aber wie?/Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick*. Reihe: Schulische Qualitätsmanagement, Fortbildung und Beratung für Schulen in Rheinland-Pfalz. Velber: Kallmeyer.
- AWF-Ausschuß für Wirtschaftliche Fertigung. [Hrsg.]. (1985). *Integrierter EDV-Einsatz in der Produktion - Begriffe, Definitionen, Funktionszuordnungen*. Eschborn.
- Aydin, Ayhan/Coşkun, Hasan. (2004). *Lehrerbildung in der Türkei*. Online im WW unter URL: <http://www.flwi.ugent.be/aydin-coskun-1.htm> [Stand: 22.8.2004.].
- Baumeister, Sandra. (2000). *QM in Deutschland und in Japan. Japan Analyse Prognosen* Nr. 172/173 vom Oktober/November.
- Baumert, Jürgen/Schmitz, Bernhard. et.al. (1987). „Zur Optimierung von Leistungsförderung und Chancenausgleich in Schulklassen“, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19-1987, S.249-265.
- Baumert, Jürgen. (1999). „Die Rolle standardisierter Vergleichsuntersuchungen in einem System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“, in: Grogger, Günther/ Werner Specht [Hrsg.] *Evaluation und Qualität im Bildungswesen Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik/Dokumentation eines internationalen Workshops, BMUK/ ZSE II, Graz* .
- Baumgart, Franz Jörg/Lange,Ute. [Hrsg.]. (1999). *Theorien der Schule/Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben*. Badheilborn: Klinkhardt.
- Bausch, Richard-Karl/Herbert, Christ/Krumm, Hans-Jürgen. [Hrsg.]. (1995). *Handbuch Fremdsprachunterricht*. Tübingen: A.Franke Verlag.
- Block, Reiner/Klem, Klaus. (1997). *Lohnt sich Schule?/Aufwand und Nutzen: eine Bilanz*. Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl-Ersnt. (1991). *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?* Münster: Comenius Institut.
- Bos,Wilfried. (2000). „Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung“, in: Rolf, Günter-Hans/Klemm, Klaus. [Hrsg.]. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 11. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas. [Hrsg.].(2001). *Bildung und Soziales in Zahlen/Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Brookover, Wilbur. et.al. (1976). *Elementary School Climate and School Achievement*. Michigan State University: College of Urban Development.
- Brookover, Wilbur. et.al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement/ Schools Can Make a Difference*. New York: NY: Praeger.
- Brügelmann, Hans. [Hrsg.]. (1999). *Was leisten unsere Schulen?/Zur Qualität und Evaluation von Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Buchen, Sylvia/Weise, Elke [Hrsg.]. (1995). *Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Buhren, Klaus G./ Rolf, Hans Günter [Hrsg.]. (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung/Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und Externer Beratung*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW). (1989). *Berufsbildungsbericht*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW). (1991a). *Berufsbildungsbericht*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW). [Hrsg.]. (1991b): *Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. Bonn.
- Coleman, J. S. et.al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S.Government Printing Office.

- Coleman, J. (1987). "Families and Schools", in: Educational Researcher, Vol. 16, No.6, 32-38.
- Council of Europe. (1975). Record of the proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrants' Education. Strasbourg.
- Criblez, Lucien (1996). „Die Schule in einer dynamischen und offenen Gesellschaft/Länder Bericht Schweiz“, in: OECD/CERI 1996. Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule: Bericht über ein OECD/CERI Regionalseminar 1995-Dresden. Bonn: Köllen Verlag.
- Dalin, Per. (1997). Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand.
- Dalin, Per. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Dalin Per /Hans-Günter Rolff/Herbert Buchen (1995). Institutioneller Schulentwicklungsprozess– ein Handbuch. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): 2. Auflage. Bönen: Kettler-Verlag
- Deming, W. Edwards. (1986). Out of the Crisis. 2. Aufl., Cambridge/Mass./USA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Denzin, K. Norman. (1989). The Research Act. Chicago: Aldine.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. [Hrsg.]. (2001). Standards für Evaluation. Köln: DeGEval.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität-DGQ. [Hrsg.]. (1990). Entscheidungshilfen bei der Auswahl von CAQSystemen. DGQ-Schrift 14-21. Berlin: Beuth Verlag.
- Deutsches Handwerksblatt. (2001). "Sprachlose Europäer", 22.März, 2001,1.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). (2003 September). Bildungsbericht für Deutschland. Frankfurt am Main.
- Dubs, Rolf. (1999). Qualitätsmanagement für Schulen. Fern Universität in Hagen.
- Eikenbusch, Gerhard/Burkard, Christoph. (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule/Lehrerfortbildung. Sonderausgabe für das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ekbert, Hering/Trimmel, Jürgen/Blank, Hans-Peter. [Hrsg.].(1994). Qualitätssicherung für Ingenieure. Düsseldorf: VDI-Verlag GmbH.
- Extra, Guus. (2001). „Der Status immigrierter Minderheiten und der Sprachen immigrierter Minderheiten im Europäischen Bildungswesen“, in: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1. Auflage, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Extra, Guus/Kutlay Yagmur. (2002). Management of Social Transformations (MOST) –Discussion Paper 63. Language Diversity in multicultural Europe, Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school. UNESCO, Online im WW unter URL: <http://www.unesco.org/most>
- Fend, Helmut (1982). Gesamtschule im Vergleich/Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz Verlag.
- Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen - Schlechte Schulen“, in: Die Deutsche Schule, 3/1986, S.275-293.
- Fend, Helmut (1986). „Was ist eine gute Schule?“, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 38,Heft 7-8,S.8-12.
- Fend, Helmut (1992). „Sozialgeschichte der Bedingungen des Aufwachsens und pädagogische Handlungsmöglichkeiten“, in: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“/ Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung der Schule. Heft 6. Wiesbaden: HIBIS.
- Fend, Helmut (2000). „Was hat Erziehung mit der Qualität der Schule zu tun?“, in: Schul Verwaltung, Sonderausgabe 3/2000, S.12-14.
- Fend, Helmut (2001). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Ferchhoff, Wilfried/Olk, Thomas. [Hrsg.]. (1988).Jugend im internationale-Vergleich:sozialhistorische.u.sozialkulturelle Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Fischbein, Michael/Ajzen, Icek. (1975). „Belief, attitude, intention and behaviour“, in: Introducing the theory and research, Reading. MA: Addison-Wesley.
- Flick, Uwe. (1998). „Triangulation – Geltungsbegründung oder Erkenntniszuwachs“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, S. 443-447.
- Flick, Uwe. (1992). „Entzauberung der Intuition/Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen“, in: Hoffmeyer-Zlotnik Jürgen H.P. [Hrsg.] Analyse verbaler Daten/Über den Umgang mit qualitativen Daten (S.11-55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friedrichs, Jürgen. (1990). Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fullan, Michael. (1997). Successful Scholl Improvement: the Implementation perspective and beyond. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, Michael. (2000a). „Schulentwicklung im Jahr 2000“, in: Journal für Schulentwicklung. Heft 4/2000.

- Fullan, Michael. (2000b). "The three stories of Education Reform" in: Phi Delta Kappan: V.81 No.8. S. 581-584. April 2000.
- Garvin, David. A. (1984). "What does Productquality really mean?", in: Sloan Manegement Review, Herbst 1984.
- Geiger, Klaus F. [Hrsg.]. (1992). Untersuchungen zur Arbeitsmigration in Kassel, Bd.2. Felsberg: Migro Verlag
- Gogolin, Ingrid/ Reisch, Hans. (2001). „Immigrant Languages in Federal Germany“, in : Guus, Extra/Gorter, Durk. [Hrsg.]. The Other Languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 193-214.
- Gogolin, Ingrid (2003). In: Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge –Jetzt Handeln! Dokumentation der Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten im Landtag von Nordreich Westfalen. (S. 32 ff). LAGA: NRW
- Groot, Adrianus Dingeman de. (1971). Fünfen und Sechsen- Zensurengebung: System oder Zufall? Weinheim: Beltz Verlag.
- Haene, Joan. (1997). „Neue Horizonte für das Bildungswesen: Strategische Informationen für die Gestaltung einer Wissensbasis für die Nationale Bildungspolitik“, in: Wissensgrundlagen für die Bildungspolitik, OECD, Frankfurt am Main.
- Haenisch, Hans. (1989). Bewertung von Instrumenten, Verfahren und Zeithorizonten schulischer Veränderungen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung. Schul- und Unterrichtsforschung. Arbeitsbericht Nr.16: Soest.
- Helmke, A. (1988). „Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele?“, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 10-1988,S.45-76.
- Helmke, Andreas. (2004). Unterrichtsqualität/Erfassen-Bewerten-Verbessern. 2. Aufl. Brande: Kallmeyer.
- Helpser, Werner/Krüger, Heinz-H./Wenzel, Hartmunt. [Hrsg.]. (1996). Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim:Deutscher Studien Verlag.
- Herig, Ekbert. [Hrsg.]. (1994). Qualitätssicherung für Ingenieure. 2. Aufl. Düsseldorf: VDI-Verlag.
- Herz, Otto. (1992). „Warum sich Schule ändern wird/Zehn Zuspitzungen und zwei Folgerungen“, in: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“/ Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung der Schule. Wiesbaden: HIBIS,
- Holtappels, Heinz Günter. (2001). Beitrag zur Schulqualitätstagung in Hannover am 25.06.2001, in Schulqualität in Niedersachsen/Ein Orientierungsrahmen: Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen. NLI.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen. (2003). „Studien zu Einzelschulen“, in: Helsper, Werner/Böhm, Jenette [Hrsg.]. Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Hüfner, Klaus. [Hrsg.]. (1975). Alternativen der langfristigen Bildungsplanung, 1. Auflage, : Frankfurt am Main, Berlin: OECD.
- Husén, Torsten/Tuijnman, Albert. (1994). „Monitoring Standards in Education: Why and How it Came About“, in: Tuijnman Albert. [Hrsg.]. Monitoring the Standards of Education. London: Pergamon
- Hutmacher, Walo (1998). Strategien der Systemsteuerung/Von der Systemexpansion zum Systembau, in: Schulleitung und Schulaufsicht. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck: Studien Verlag.
- Illner Jagoda/Ulrich Pfaff. (2001). „Migrantinnen und Migranten an den Schulen NRW“, in: Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1. Auflage, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Ingenkamp, Karlheinz. [Hrsg.]. (1976). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
- Ishikawa, K. (1985). What is Total Quality Control? The Japanese Way. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Joint Committee on Standarts for Educational Evaluation. [Hrsg.]. (2000). Handbuch der Evaluationsstandarts. Opladen: Leske und Budrich.
- Juran, Joseph M. (1991). Handbuch der Qualitätsplanung. Landsberg/Lech: Moderne Industrie Verlag.
- Kamiske, Gerd-F./Brauer, Jörg Peter. (1995). Qualitätsmanagement von A bis Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements .2.Auflage. München: Carl Hanser Verlag.
- Keiner, Edwin. (2001). Schulentwicklung im internationalen Vergleich, in: Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 23 - 42.
- Kirschenbaum, Howard/Sidney, B. Simon. (1972). "Values and the Future Movement in Education", in: Toffler, Alvin (Hrsg.). Learning for Tomorrow; The role of the Future in Education. New York: Vintage Books.

- Klemm, Klaus (2000). Large scale assessments in einem modernisierten Bildungssystem. Vortrag anlässlich der Fachtagung KMK „Empirische Schulleistungsvergleiche - Nutzen, Risiken, Interessen“, 14-15 März 2000. Online im WW unter URL: <http://bildungplus.forumbildung.de>
- Klippert, Heinz (2000). Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.]. (1984). Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen /Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Heft 5005. Düsseldorf.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.]. (1990). Vorläufiger Lehrplan für Türkisch in der Sekundarstufe I. . Heft 5006. Düsseldorf.
- Lamnek, Siegfried. (1993). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(1985). Unterricht für ausländischer Schüler/Handreichung für den Muttersprachlichen Unterricht mit türkischen Schülern: Ziele-Inhalte-Methodische-Hinweise. Heft 8. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(1986). Unterrichtseinheiten für den Muttersprachlichen Türkischunterricht der Klassen 5-8. Heft 18. Soest: Soesterverlagskontor.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(1997). Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen/ Empfehlungen für die Gestaltung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(2000). Was ist guter Fachunterricht?/Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(2000). Quind – Methode zur Selbststeuerung und Selbstevaluation für Schule. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. [Hrsg.].(2001). Zweisprachigkeit und Schulerfolg/ Beiträge zur Diskussion. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lerner, Franz. (1980). „Geschichte der Qualitätssicherung“, in: Handbuch Qualitätssicherung. München: Carl Hanser Verlag. S. 13-24.
- Lisson, Alfred (1987). Qualität-Die Herausforderung: Erfahrungen-Perspektiven. Berlin: .Springer Verlag.
- Reuter, Lutz R./Strunk, Gerhard. (1998). Schulbildung für Migrantenkinder und Kinder autochthoner Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Synopse schulrechtlicher Bestimmungen. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr, Hamburg.
- Lowe, John. (1989). Schools and Quality, An International Report. Paris: OECD.
- Marpe, Reiner. (1992). „Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler“, in: Geiger, Klaus F. [Hrsg.]. Untersuchungen zur Arbeitsmigration in Kassel, Bd.2. Felsberg: Migro Verlag.
- Masing, Walter. [Hrsg.]. (1980). Handbuch Qualitätssicherung. München: Carl Hanser Verlag.
- Masing, Walter [Hrsg.]. (1994). Handbuch Qualitätsmanagement. München: Carl Hanser Verlag.
- Mayring, Philipp (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring Philipp S. (1996). „Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse“, in: Forum Qualitative Sozialforschung. Volum 2, No.1- Februar 2001.
- Messner, Rudolf. (2003). „PISA und Allgemeinbildung“, in: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 400-412.
- Mortimore, Peter/MacBeath, John. (2001). „School effectiveness and Improvement: the story so far“, in: Mortimore, Peter/John MacBeath (Hrsg.) Improving School Effectiveness. Buckingham: Open University Press.
- Mortimore, Peter/ Sammons, Pamela/Stoll, Louise u.a. (1989). A study of effective junior schools, in: International Journal of Educational Research, 13/1989, S.753-768.
- Moser, Urs/Ramseier, Erich u.a. (1997). Schule auf dem Prüfstand: Eine Evaluation der Sek.I auf der Grundlage TIMSS. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. (1997). „...und sie bewegt sich doch !“. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule, Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 9014, Verlagsgesellschaft Rittersbach, Frechen 1997.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (1998). Schulprogramm/eine Handreichung. Schriftreihe Schule in NRW, Nr. 9027. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (1998). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung/Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Schriftreihe Schule in NRW, Nr. 9028/1. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (1998). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung/Aufgabenbeispiele Klasse 10: Englisch (ab Klasse 5). Schriftreihe Schule in NRW, Nr. 9028/2. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (2000).
Übergreifende Richtlinien/Muttersprachlicher Unterricht/Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5
bis 6. Schriftreiche Schule in NRW, Nr. 5009. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (Feb.2003) Aus-
ländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2002/2003/Statistische
Übersicht. Nr. 338. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen [Hrsg.]. Amtliche
Schuldaten 2001/2002. Ausländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer/ Statisti-
sche Übersicht. Nr330. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein Westfalen. [Hrsg.]. (12/2004).
Standards setzen/Ergebnisse überprüfen/Qualität sichern/Informationen zur Qualitätsentwicklung
im allgemein bildenden Schulwesen in NRW.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (1960).
Forecasting Manpower Needs for the Age of Science. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (1973). Indicators of
Performance of Educational Systems. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (1977).
Perspektiven der Bildungspolitik bei sich wandelnden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen
Bedingungen. Schriftenreihe Bildungsplanung 21. Der Bildungsminister für Bildung und Wirtschaft.
Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1989).
Education and the Economy in a Changing Society. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1990a).
Immigrants' Labour Market Policies for the Children at School. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1990b). Labour Market
Policies for the 1990s. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1990c). The Teacher
Today. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1991). Schulen und
Qualität: Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1992). High Quality
Education and Training for All. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1994). Quality in
Teaching. Paris: OECD Publications
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (1998). Staying Ahead:
In-Service Training and Teacher Professional Development. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2000). Literacy in die In-
formation Age, Paris: OECD Publications
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2000a).
Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2000b). What schools
for the future? Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2001).
Education Policy Analysis. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2001). Learning to Bridge
the digital divide. Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2001). In Kompetenzen für
alle investieren, Communiqué, Tagung der OECD Bildungsminister, Paris 3-4 April 2001. Online im
WW unter URL: [www.bmbf.de/ media/press/ELS_COM.pdf](http://www.bmbf.de/media/press/ELS_COM.pdf)
- OECD (2004). Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für alle- Minister Discuss Education.
Ausschuss für Bildungsfragen, Dublin 18-19 März 2004. Online im WW unter URL:
www1.oecd.org/deutschland/texte.htm - 30k
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2004). Tagung des Aus-
schusses für Bildungsfragen auf Ministerebene. „Verbesserung der Lern- und Unterrichtsqualität für
Alle“. Bericht der Ausschuss für Bildungsfragen. Paris.
- OECD/CERI (1987). The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD
Countries. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/CERI) (1989). One School
Many Cultures. Paris : Publications.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/CERI) (1996). Lernen in
einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule: Bericht über ein OECD/CERI
Regionalseminar 1995-Dresden. Bonn: Köllen Verlag.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)2001). Teachers for
Tomorrow's Schools. Paris: Publications.

- Oğuzkan, Turhan (1986). Türkiye' de Ortaöğretim ve Sorunları. Hisar Eğitim Vakfı, İstanbul.
- Ouston, Janet; Maughan, Barbara (1985). Issues in the Assessment of School Outcomes, in: Reynold, David [Hrsg.]. Studying School Effectiveness. London: The Falmer Press.
- Overmann, Manfred (2002). Multimediale Fremdsprach Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Papadopoulos, George S. (1996). Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990: der Beitrag der OECD. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumert Jürgen; Eckhard Kleime. u.a. [Hrsg.]. (2001). PISA-2000-Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Laske und Budrich.
- Philipp, Elmar/Rolf, Hans-Günter. (1998). Leitbilder und Schulprogramme entwickeln. Weinheim: Beltz Verlag.
- Purkey, S. C.; Smith, M. A. (1983). "Effective Schools: A Review", in: The Elementary School Journal, 4/83, S.427-452.
- Radnitzky, Edwin/Schatz, Michael [Hrsg.]. (1999). Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Radnitzky, Edwin/Iby, Manfred (2000). Qualität in Schulen-Leitfaden. Online im WW unter URL: <http://www.qis.at>
- Reble, Albert (1999). Geschichte der Pädagogik: Dokumentationsband. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reinert, Gerd-Bodo/Heyder, Sabine (1983). Lebensort: Schule: Dokumentationsbericht mit Reportagen, Ratschlägen u. Kommentaren d. Alltagswelt von Lehrern u. Schülern. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rixius, Norbert/Thürmann, Eike (1987). Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.] Berlin: Express Edition.
- Roeder, Peter-Martin. (2003). „TIMMS und PISA. Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen?“ Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 180-197.
- Rolf, Günter-Hans (1984). Schule im Wandel: Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH
- Rolf, Günter-Hans (1993). Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Rolf, Günter-Hans/Zimmermann, Peter (1997). Kindheit im Wandel. 5.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolf, Günter-Hans (2001). „Professionelle Lerngemeinschaften. Eine Wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung“, in: Buchen, Herbert et.al. [Hrsg.]. Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe.
- Rosenberg, Milton J./Hovland, Janis C. (1966). "Cognitive, Affektive, and Behavioural Components of Attitudes", in: Rosenberg, Milton J./Hovland Janis C., et.al (Hrsg). Attitude Organization and Change. New Haven, London.
- Scheerens, J. B.; Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. New York: Pergamon.
- Schatz, Michael (1999). Schulleitung als Change Agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. Online im WW unter URL:<http://www.Lehrplan99.at/schulprogramme/schatz.htm>
- Schröder-Lenzen, Agi (1997). „Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re)Konstruktion subjektiver Theorien“, in: Barbara Frieberthäuser/Annedore Prengel. [Hrsg.]. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S.107-117. Weinheim, München: Juventa Verlag .
- Skilbeck, Malcolm. OECD/CERI (1990). Curriculum Reform: An overview of Trends.
- Stauss, Bernd. [Hrsg.]. (1994). Qualitätsmanagement und Zertifizierung: Von DIN ISO 9000 zum Total-Quality-Management. Wiesbaden: Gabler.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister Konferenz Nr.163-Oktober 2002
- Steffens, Ulrich (1979). Zur Problematik von Schulreformverläufen -Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sek. I, Bd.6. Paderborn: Schöningh.
- Steffens, Ulrich/Bergel, Tino (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Berlin: Luchterland.
- Steffens, Ulrich/Markstahler, Jürgen (1997). „Von der bürokratisch organisierten zur teil-autonomen Schule - zur Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schatz, Michael. [Hrsg.]. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag.
- Steinke, Ines. (2003) „Gütekriterien qualitativer Forschung“, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines. [Hrsg.]. Qualitative Forschung/Ein Handbuch. Reinbek, S. 319-331.
- Stockmann Reinhard. [Hrsg.].(2004). Evaluationsforschung/Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske und Budrich.

- Struck, Peter (1994). *Neue Lehrer Braucht das Land: Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt: Wiss.Buchges.
- Struck, Peter (1995). *Schulreport: Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir andere Schule?* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Struck, Peter (1996). *Die Schule der Zukunft: von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt: Wiss.Buchges.
- Schub-Q. (2003). *Pädagogische Qualitätsberatung in Schulen*. Dortmund: IFS - Verlag.
- Tenberg, Ralf (2003). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. Online im WW unter URL:<http://www.quabs.de>
- Thürmann, Eike (2001). „Schulisches Sprachenlehren und –lernen als Erziehung zur Mehrsprachigkeit“, in: *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1. Auflage, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1987). *Zwischen Euphorie und Stagnation: Erfahrungen mit der Bildungsreform*. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995). *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2001). Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. Vortrag auf dem „Landesweiten Schulsportforum NRW“ am 27.9.2001 im LSW Soest.
- Toffler, Alvin (Ed.) (1972). *Learning for Tomorrow/The role of the Future in Education*. New York: Vintage Books.
- Treiber, Bernhard/Weinert, Franz E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff.
- Weiner, Franz./Helmke, Andreas (1996). „Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr.34. 1996, Beiheft S.223-233.
- Wenzel, Hartmut (1995). „Die Schule der Zukunft zwischen Bürokratie und Autonomie-Wohin geht die Schulentwicklung?“, in: Buchen, Sylvia/Weise, Elke [Hrsg.]. (1995). *Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Weinheim: Studien Verlag.
- Wiater, Werner (2000). „Jeden Schüler aus seinen Selbstäuserungen heraus verstehen“, in: Norbert Seibert/Serve, Helmut J./Terlinden, Roswitha. [Hrsg.]. *Problemfelder der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittig, Klaus-Jürgen (1994). *Qualitätsmanagement in der Praxis : DIN ISO 9000, Lean Production, Total-Quality-Management ; Einführung eines QMSystems im Unternehmen*. Stuttgart: Teubner.

Anhang 1: Lehrerbefragungsbogen

1

I. Angaben zur Person

1. Name, Vorname : _____
2. Geschlecht : männlich ☐ weiblich ☐
3. Alter : _____
4. Seit wann leben Sie in Deutschland? _____
5. Sind Sie in Deutschland zur Schule gegangen? ja ☐ nein ☐
6. Wenn die Frage 5 mit **Ja** beantwortet ist, welche Klassen haben Sie besucht?

II. Berufsbezogene Angaben

1.

| <u>Institution</u> | <u>Fakultät/Abteilung</u> | <u>Dauer</u> | <u>Abschluss</u> |
|--------------------|---------------------------|--------------|------------------|
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

2.

| | | |
|---|------------------------------------|---|
| Ich habe Universitätsabschluss (üniversite) | <input type="checkbox"/> für _____ | mit Lehrbefähigung <input type="checkbox"/> ohne Lehrbefähigung <input type="checkbox"/> auf das Lehramt <input type="checkbox"/> |
| Hochschulabschluss (yüksek okul) | <input type="checkbox"/> für _____ | mit Lehrbefähigung <input type="checkbox"/> ohne Lehrbefähigung <input type="checkbox"/> |
| Pädagogischen Hochschulabschluss (Eğitim Enstitüsü) | <input type="checkbox"/> für _____ | |
| Berufsbildende Technische Hochschule (Mesleki yetenek yüksek okul) | <input type="checkbox"/> für _____ | |
| Sonstige | <input type="checkbox"/> _____ | |

3. Waren Sie in der Türkei als LehrerIn tätig? ja ☐ nein ☐

4. Wenn die Frage 3 mit **Ja** beantwortet ist:

- a) wie lange waren Sie dort tätig? _____
- b) in welcher Schulform waren Sie tätig? _____

5. Wenn die Frage 3 mit **Nein** beantwortet ist: In welchen Berufen waren Sie in der Türkei tätig?

6.. Üben Sie zur Zeit noch einen zusätzlichen Beruf aus? ja ☐ tragen Sie bitte
ein _____

nein ☐

III. Angaben zum Arbeitsbedingungen in Deutschland

1. Seit wann erteilen Sie Türkisch Unterricht in Deutschland? _____

2. Ich unterrichte

| | | | |
|---------------|--------------------------|-------|-------------------|
| Meu/Msu | <input type="checkbox"/> | _____ | Stunden pro Woche |
| WP T. | <input type="checkbox"/> | _____ | Stunden pro Woche |
| T. an Sek. II | <input type="checkbox"/> | _____ | Stunden pro Woche |
| Religion | <input type="checkbox"/> | _____ | Stunden pro Woche |

3. Meine Stammschule ist eine

| | |
|--------------|--------------------------|
| Grundschule | <input type="checkbox"/> |
| Hauptschule | <input type="checkbox"/> |
| Realschule | <input type="checkbox"/> |
| Gesamtschule | <input type="checkbox"/> |
| Gymnasium | <input type="checkbox"/> |

4. Sind Sie in weiteren Schulen abgeordnet? ja ☐ nein ☐

5. Die einzelnen Lerngruppen, die ich unterrichte, bestehen aus

- ☐ SchülerInnen verschiedener Schulformen zusammengesetzt
- ☐ SchülerInnen verschiedener Klassenstufen zusammengesetzt
- ☐ einheitlichen Gruppen

6. Wann findet Ihr Unterricht statt ? innerhalb der Regelstunden ☐

außerhalb der Regelstunden ☐

am/um _____

7. Wie sind Ihre einzelnen Lerngruppen in diesem Schuljahr zusammengesetzt?
Bitte füllen Sie die Beigefügte Tabelle aus.

8. An welche Fachtagungen, Fortbildungen, Qualifikationserweiterung, Maßnahmen im Rahmen der Lehrerweiterbildung haben Sie in den letzten fünf Jahren teilgenommen?

| Veranstaltung | Dauer | im Jahr |
|---------------|-------|---------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

9. Gibt es für Sie eine außerschulische Erfahrung, die für ihren Beruf bedeutsam war? Bitte beschreiben Sie sie.

IV. Angaben über die schulbezogenen Tätigkeiten

Die Fragen in diesem Teil beinhalten Alternativantworten. Bitte wählen Sie diejenige Antwort aus, die am ehesten auf Sie zutrifft.

- | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|-----|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Wie oft müssen Sie in der Schule dolmetschen bei Sprachliche Schwierigkeiten mit Eltern? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. Wie oft übersetzen Sie Elternbriefe? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. Wie oft müssen Sie Hausbesuche bei türkischen Eltern durchführen bzw. sich an Hausbesuche beteiligen? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. Wie oft führen Sie fachliche Diskussionen (Didaktik und Methodik des Unterrichts) mit deutsche Kollegen? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. Wie oft sind Sie bei der pädagogischen Beratung bei erzieherischen Schwierigkeiten mit ausländischen Schüler beteiligt? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. Wie oft erstellen Sie zweisprachige Arbeitsblätter gemeinsam mit deutsche Kollegen? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. Wie oft unterrichten Sie gemeinsam mit deutsche Kollegen? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 8. Bietet Ihr Ihre Schule die Möglichkeit für die Vermittlung Kultureller Aspekte Ihres Landes oder Migrantenkultur für deutsche Schüler? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 9. Werden Sie an Schul- bzw. Klassenkonferenzen eingeladen? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 10. Nehmen Sie an Klassenfahrten/Tagesausflügen teil? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 11. Beteiligen Sie sich an den Vorbereitungen von Schulfesten Ihrer Schule ? | <table border="1"> <tr> <td>gar nicht</td> <td>oft</td> <td>immer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | gar nicht | oft | immer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gar nicht | oft | immer | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |

12. Leiten Sie Musik- oder Folkloregruppen bzw. Arbeitsgemeinschaften in Ihrer Schule?

| gar nicht | oft | immer |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

V. Angaben über die Schüler - Kontakte – Kooperation-Unterricht

Bitte geben Sie an, wie folgende Aussagen auf Sie zutreffen. Jede Antwort ist auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten.

- Ich kann mich ohne sprachliche Probleme mit dem KollegInnen verständigen.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Ich habe keine Hemmungen über schulrelevante Themen mit dem Schulleiter zu sprechen.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Für die Schulleitung ist es wichtig, dass türkischen Schüler ihre Muttersprachliche Kenntnisse weiter entwickeln.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Der Schulleiter hat volles Vertrauen zu meinen Fachlichen Kompetenzen.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Meine Anregungen werden in der Schule angenommen.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Die deutsche KollegInnen und ich kooperieren.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Die Eltern haben Vertrauen zu mir.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Meine Schüler sind motiviert.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Die SchülerInnen besuchen regelmäßig meinen Unterricht.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Ich habe öfters Disziplinprobleme in meine Klassen
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
- Der Schulleiter schreibt mir alles vor.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu

12. Meine Tätigkeit als Lehrer macht mir Spaß.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
13. Die SchülerInnen machen ihre Hausaufgaben regelmäßig.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
14. Meine Schule liegt an ein Sozialproblemgebiet.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
15. Ich verteile regelmäßig Hausaufgaben.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
16. Ich habe hohe Leistungsansprüche an meine Schüler.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
17. Was ich leiste, wird nicht anerkannt!
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
18. Einige KollegInnen wissen nicht, dass ich an der Schule arbeite.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
19. Die Klassenräume sind angenehm eingerichtet.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
20. Ich habe genau so soviele Einfluss wie alle andere Kollegen in der Schule
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
21. Ich kann über die vorhandenen Bücher, Zeitschriften, Medien, Materialien und Geräte frei verfügen.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
22. Die KollegInnen betrachten mein Unterricht skeptisch.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
23. Ich habe Kontakt mit anderen TürkischlehrerInnen (Fachliche Rat/ Probleme /Zusammenarbeit)
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
24. Es wird in meiner Lerngruppen regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu
25. In meine Lerngruppen werden Regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben.
Trifft vollständig zu (1) (2) (3) (4) (5) trifft überhaupt nicht zu

III.5

Meine Unterrichtsstunden sind in der Woche folgende Massen verteilt:

[illegible]

Lieber Schüler
Liebe Schülerin,

Jugendliche wie ihr, die im Ausland leben, können beim Erlernen der Muttersprache auf unterschiedliche Probleme stoßen.

Damit wir euch zur Überwindung derartiger Probleme behilflich sein können, brauchen wir eure Unterstützung.

Aus diesem Grund bitten wir euch, den beiliegenden Fragebogen aufmerksam zu lesen und mit dem nötigen Ernst auszufüllen. Eure Fragebogen werden maschinell bearbeitet und ausgewertet. Deshalb braucht ihr euren Namen auf den Fragebogen nicht einzutragen.

Vielen Dank für eure Mithilfe!

Fragebogen

1. Ich bin

- ☐ ein Mädchen
☐ ein Junge

2. Ich bin _____ Jahre alt

3. In welcher Klasse bist du ?

- ☐ 8. Klasse
☐ 9. Klasse
☐ 10. Klasse

4. In welche Schule gehst du ?

- ☐ Hauptschule ☐ Gymnasium
☐ Realschule ☐ Gesamtschule

5. Hast du die Schule in der Türkei besucht?

- ☐ ja
☐ nein

5.a Wenn "Ja", welche Klassen hast du dort besucht?

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1.Klasse | <input type="checkbox"/> 5.Klasse | <input type="checkbox"/> 9.Klasse |
| <input type="checkbox"/> 2.Klasse | <input type="checkbox"/> 6.Klasse | <input type="checkbox"/> 10.Klasse |
| <input type="checkbox"/> 3.Klasse | <input type="checkbox"/> 7.Klasse | |
| <input type="checkbox"/> 4.Klasse | <input type="checkbox"/> 8.Klasse | |

6. In welchen Klassen hast du in Deutschland am Türkischunterricht teilgenommen ?

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1.Klasse | <input type="checkbox"/> 5.Klasse | <input type="checkbox"/> 9.Klasse |
| <input type="checkbox"/> 2.Klasse | <input type="checkbox"/> 6.Klasse | <input type="checkbox"/> 10.Klasse |
| <input type="checkbox"/> 3.Klasse | <input type="checkbox"/> 7.Klasse | |
| <input type="checkbox"/> 4.Klasse | <input type="checkbox"/> 8.Klasse | |

7. Besuchst du den Türkischunterricht auch als WPI Fach ?

- ☐ ja
☐ nein

8. Welche Note hast du im Fach Türkisch auf deinem letzten Zeugnis bekommen?

- ☐ sehr gut ☐ befriedigend ☐ mangelhaft
☐ gut ☐ ausreichend ☐ ungenügend

9. Welche Note hast du im Fach "Deutsch" auf deinem letzten Zeugnis bekommen?

- ☐ sehr gut ☐ befriedigend ☐ mangelhaft
☐ gut ☐ ausreichend ☐ ungenügend

10. Wie sind die Leistungsanforderungen im Fach Türkisch?

- ☐ viel zu hoch
☐ gerade richtig
☐ viel zu niedrig

11. Welche anderen Sprachen lernst du in der Schule außer deutsch und türkisch?

- ☐ Englisch ☐ Latein
☐ Französisch ☐ eine andere Sprache(n): _____

12. Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater ?

- ☐ meistens Türkisch ☐ meistens Türkisch und Deutsch vermischt
☐ meistens Deutsch ☐ meistens andere Sprache(n): _____

13. Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter ?

- ☐ meistens Türkisch ☐ meistens Türkisch und Deutsch vermischt
☐ meistens Deutsch ☐ meistens andere Sprache(n): _____

14. Welche Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern?

- ☐ meistens Türkisch ☐ meistens Türkisch und Deutsch vermischt
☐ meistens Deutsch ☐ meistens andere Sprache(n): _____

15. Welche Sprache sprichst du in der Schule mit deinen türkischen Freunden?

- ☐ meistens Türkisch ☐ meistens Türkisch und Deutsch vermischt
☐ meistens Deutsch ☐ meistens andere Sprache(n): _____

16. Ich lese regelmäßig

- ☐ eine deutsche Tageszeitung
☐ eine türkische Tageszeitung
☐ gar keine Zeitung

17. Ich lese in meiner Freizeit

- ☐ Bücher in türkischer Sprache
☐ Bücher in deutscher Sprache
☐ gar keine Bücher

18. Warum besuchst du den Türkischunterricht? Bitte nenne den Hauptgrund.
 Entscheide dich für ein einzigen Grund!

- ☐ Meine Eltern wollen es so
☐ Im Türkischunterricht kann man besonders viel lernen
☐ Alle meine Freunde besuchen den Unterricht
☐ Ich möchte in der türkischen Sprache "gut" sein
☐ Ich möchte die türkische Sprache für meinen späteren Beruf lernen
☐ Ich finde die türkische Sprache sehr interessant
☐ Ich möchte mich mit meinen türkischen Verwandten gut unterhalten können
☐ Es macht mir Spaß Türkisch zu lernen
☐ Es ist mir selbstverständlich Türkisch zu lernen
☐ Ich weiß es nicht

Ein anderer Grund: _____

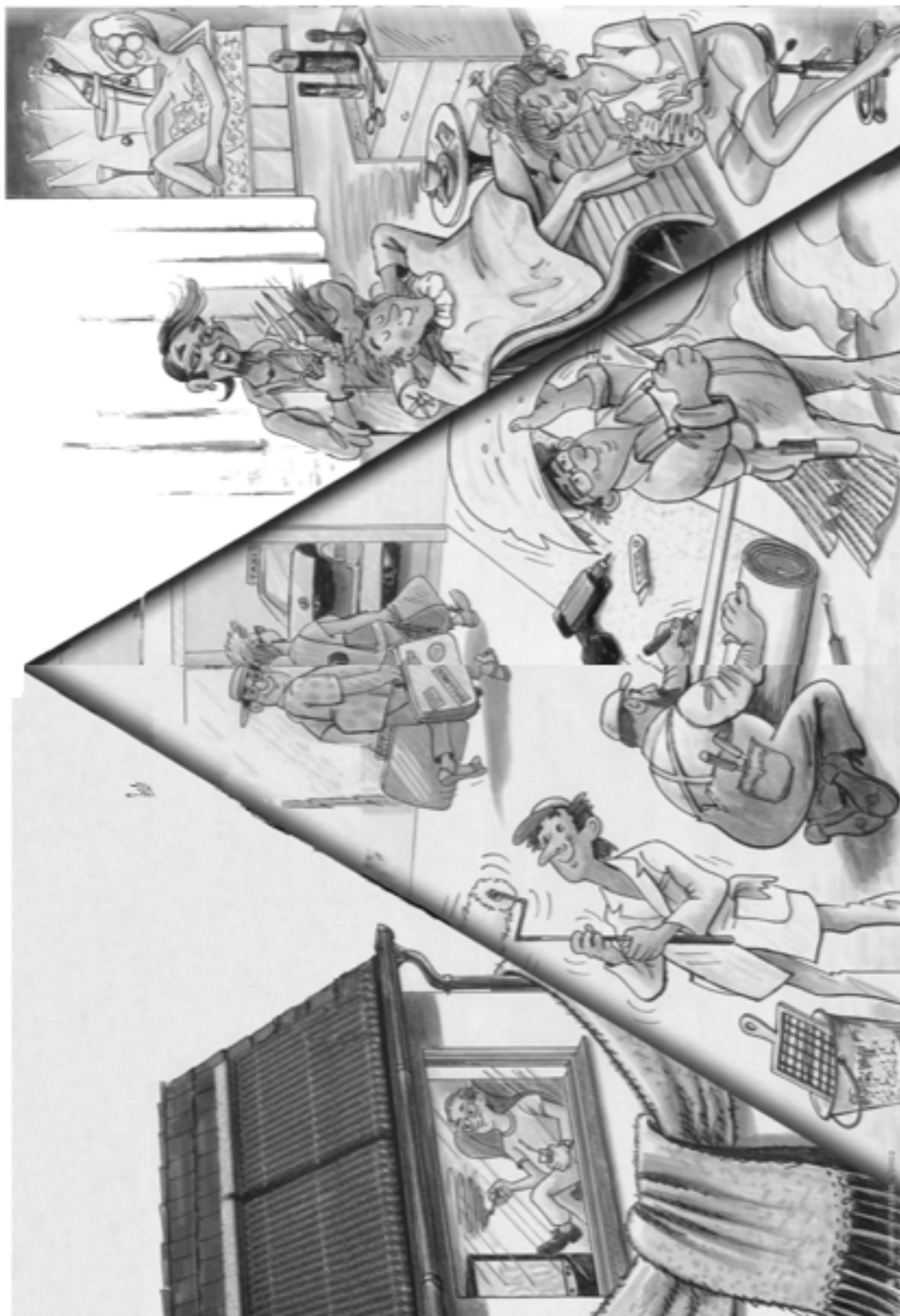
19. Wie viel Wert wird deiner Meinung nach im Türkischunterricht auf folgende Teilbereiche gelegt?

| | Darauf wird <u>zu</u> <u>viel</u> Wert gelegt | Das ist in Ordnung | Darauf wird <u>zu</u> <u>wenig</u> Wert gelegt |
|--|--|--------------------------|---|
| Übungen zum mündlichen Sprachgebrauch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Übungen zum schriftlichen Sprachgebrauch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Grammatik | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rechtschreibung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Übungen zum Lesen und Verstehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Türkische Geschichte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erdkunde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Religion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Wie stehst du zu den folgenden Aussagen?

| | trifft voll zu | teils/teils | Trifft nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Ich sehe öfters türkische TV - Sendungen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich sehe öfters deutsche TV - Sendungen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Wenn türkisch gesprochen wird habe ich keine Schwierigkeiten die Sprache zu verstehen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich kann türkische Texte mühelos verstehen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Meine Gedanken und Gefühle kann ich ohne Schwierigkeiten in der türkischen Sprache zum Ausdruck bringen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich höre meistens türkische Musik..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich habe keine Probleme Texte in türkischer Sprache zu schreiben..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich besuche gern den Türkischunterricht..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Im Türkischunterricht kann ich viel lernen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich finde den Türkischunterricht interessant..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich finde den Türkischunterricht wichtig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich muß mich im Türkischunterricht anstrengen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich nehme regelmäßig am Türkischunterricht teil..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich mache regelmäßig meine Hausaufgaben für den Türkischunterricht..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich bin besser in der türkischen Sprache als in der deutschen Sprache..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang 3: Parallelarbeit



1. Size verilen resimden yararlanarak aşağıdaki boşluklara

- Kişi - nesne (ad)
- Hareket - davranış (eylem)
- Özellik (sıfat)

belirten sözcükler yazın. **Her bölüm için en az 10** sözcük bulmaya çalışın. Daha fazla sözcük bulursanız ek puan (Bonus) alabilirsiniz!

| | Kişi - nesne (ad) | Hareket - davranış (eylem) | Özellik (sıfat) |
|-----|-------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |
| 8. | | | |
| 9. | | | |
| 10. | | | |
| 11. | | | |
| 12. | | | |
| 13. | | | |
| 14. | | | |
| 15. | | | |
| 16. | | | |
| 17. | | | |
| 18. | | | |
| 19. | | | |
| 20. | | | |

Mehmet Sönmez
Kochstr. 21
48897 Gelsenkirchen

17.04.2002

Ahmet Ünsoy
Textilimport Marmara
Königstr. 41
45141 Essen

İlgi: Dış ticaret işletmecisi olarak meslek öğretimi için başvuru

Sayın Ahmet Bey,

14.04.2002 tarihinde yaptığımız Telefon konuşmasında şirketinizde dış ticaret işletmecisi olarak yetiştirilmek üzere eleman aradığınızı belirtmiştiniz.

Ben şu anda "Gesamtschule" ye devam gidiyorum. 2002 yılı haziran ayında 10. sınıfı Realschule-orta eğitim diploma (Mittlerer Bildungsabschluss ile bitireceğim.

Geçen öğretim yılında İş ve İşçi Bulma Kurumunun danışmanlarıyla görüşünce işletmecilik alanındaki değişik meslekler hakkında bilgi edindim. Ticaret işletmeciliği alanındaki meslekler özellikle ilgimiçti. Ticaret hayatını yakından tanıyabilmek amacıyla 9. sınıftayken stajımı hediyeelik eşyalar satan bir firma yaptım. Üç haftalar süren bu stajda büro işlerine yardımcı oldum ve fatura işlemlerinin nasıl yapıldığını öğrendim. Değişik ülkelerden getirilen hediyeelik eşyaların satın alınmasında, depolanmasında ve dağıtımında piyasayı iyi tanımak gerektiğini görmüşüm. Staj sırasında yaptığım işlerin çok hoşuma geldiğini belirtmek istiyorum. Firmanın müdürü de söyledi ki benim işi çabuk öğrendiğimi.

Dış ticaret işletmeciliğinin benim için en uygun mesleklerden biri olduğu kanısındayım. Ben bir böyle işte başarılı olacağıma inanıyorum, çünkü benim matematik öğretmenim hesap yapabilme yeteneğim iyi olduğunu söylüyor. Ayrıca, alım-satım ile ilgili yazışmaları ve görüşmeleri yürütebilecek düzeyde Almanca, İngilizce ve Türkçe biliyorum. Seyahat etmek, değişik kültürleri tanımak'da hoşlandığım işler arasında yer alıyor; insanlarla konuşmak çok seviyorum. Hem en yaygın bilgisayar programlarını biliyor hem de interneti hızlı bir biçimde kullanabiliyorum.

Bana görüşme ve kendimi tanıtırma fırsatı verebilerseniz vallahi çok memnun olurum.

Ellerinizden öperim

Mehmet Sönmez

Ekler: Özgeçmiş ve fotoğraf

Son iki karnenin fotokopisi

2. Mehmet 10. sınıftan sonra bir işyerinde meslek eğitimi yapmak istiyor. Bu amaçla bir Türk işletmesine elinizdeki dilekçeyi yazıyor. Mehmet'in dilekçesinde **yirmi** (20) dil yanlış var. Bu dil yanlışlarını bulun ve aşağıda verilen çizelgeye yazın. Bulduğunuz yanlışların doğru biçimlerini her yanlışın karşısında düzeltim için ayrılmış bölüme yazarak Mehmet'e yardımcı olun!

1101

| Mehmet'in dilekçesinde bulduğum yanlış | Bu yanlışın düzeltilmiş biçimi |
|--|--------------------------------|
| 1) | |
| 2) | |
| 3) | |
| 4) | |
| 5) | |
| 6) | |
| 7) | |
| 8) | |
| 9) | |
| 10) | |

| Mehmet'in dilekçesinde bulduğum yanlış | Bu yanlışın düzeltilmiş biçimi |
|--|--------------------------------|
| 11) | |
| 12) | |
| 13) | |
| 14) | |
| 15) | |
| 16) | |
| 17) | |
| 18) | |
| 19) | |
| 20) | |

3. Aşağıda bir öykünün geniş bölümü verilmiştir. Bu paragrafı okuduktan sonra öyküyü tamamlayın.

Eviden çıkmak üzereydim, içim içime sığmıyordu. Bu soğuk karanlık kıştan iki hafta olsun uzaklaşacağımı bilmek beni şimdiden sevindiriyordu. Seyahat çantamı tekrar kontrol ettim. Biletim, pasaportum, cüzdanım, her şey tamamdı. Bavulumu alıp kapuya yöneldiğimde telefon çaldı.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There are no margins, text, or other markings on the page.

Anhang 4: Korrekturbogen

Soru 1: Sözcük Dağarcığı

Bu soruda öğrencilerden resme bakarak on (10) doğru ad, on (10) doğru eylem ve on (10) doğru sıfat yazmaları beklenmektedir.

Öğrenciye resimle ilişkili olan ve doğru sınıflandırdığı her sözcük için bir (1) puan veriniz. Yazılan sözcüklere puan verilebilmesi için sözcüğün **hem** resimle ilişkili olması **hem de** doğru sınıflandırılmış olması gerekmektedir. Örneğin resimde görülen 'Kova' sözcüğü sıfatların altına yazılmışsa öğrenciye bu sözcük için puan **vermeyiniz**.

Öğrenci her sözcük kümesi için en çok on (10) , üç grup için toplam otuz (30) puan alabilir. Değerlendirmenizde lütfen yazım yanlışlarını ve eylemlerde kullanılan çekim eklerini dikkate **almayınız!** (Örnekler için sayfanın arkasına bakınız)

Ek Puan (Bonus):

Sözcük türlerine göre ayırmak kaydıyla daha fazla sözcük bulmuş olan öğrencilere her doğru sözcük için 1 puan daha veriniz. Ancak öğrencinin fazladan bulduğu sözcüklerin sayısı onu geçse bile, üç grup için sadece doğru olan toplam 10 sözcüğü değerlendirmeye katınız.

| | Kişi-nesne (ad) | Hareket - davranış (eylem) | Özellik (sıfat) |
|---------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|
| İLK ON SÖZCÜK | max. 10 Puan | max. 10 Puan | max. 10 Puan |
| BONUS | max. 10 Puan | | |
| TOPLAM | | max. 40 Puan | |

Örnek I :

| | Kişi - nesne (ad) | Hareket - davranış (eylem) | Özellik (sıfat) |
|--|-------------------|----------------------------|-----------------|
| | berber | saç kesiyor | uzun |

Ekler ve yazım yanlışları değerlendirmede dikkate alınmayacağından öğrenciye her üç sözcük için birer puan veriniz (Toplam üç puan)

Örnek II :

| | Kişi - nesne (ad) | Hareket - davranış (eylem) | Özellik (sıfat) |
|--|-------------------|----------------------------|-----------------|
| | | | seviniyor |

Öğrenciye sıfırların altına yazmış olduğu 'seviniyor' sözcüğü için puan vermeyiniz. Öğrencinin burada puan alabilmesi için sevinçli yazmış olması gerekirdi.

Örnek III :

| | Kişi - nesne (ad) | Hareket - davranış (eylem) | Özellik (sıfat) |
|--|-------------------|----------------------------|-----------------|
| | dolap | yürümek | enteresanlı |

Resimde 'dolap' bulunmadığı için ve Türkçede 'enteresanlı' diye bir sözcük olmadığından burada öğrenciye ancak 'yürümek' sözcüğü için bir puan verilebilir.

Soru 2: Yanlış Bulma /Düzeltilim

6101

Aşağıdaki çizelgede öğrencinin metinde bulduğu yanlışları (X) işareti kullanarak gösteriniz. Benzer biçimde öğrencinin düzelttiği yanlışların karşısındaki kutuyu da (X) ile işaretleyiniz.
Öğrencinin bulamadığı yanlışlar için herhangi bir işaret kullanmayınız.
Aynı şekilde düzeltilmemiş veya yeni yanlışlar içeren düzeltmelerin karşısındaki bölümlü de işaretlemeyiniz, boş bırakınız. Öğrencinin bulduğu yanlış sayısı ile düzelttiği yanlışların sayısını toplayarak bu soruda ulaşılan toplam puanı çizelgenin sonunda ayrılmış olan bölüme yazınız.

| Öğrencinin Mehmet'in dilekçesinde bulduğu yanlış | X | Öğrencinin düzelttiği yanlış | X |
|---|---|---|---|
| 1) tarihte | | tarihinde | |
| 2) Telefon | | telefon | |
| 3) devam gidiyorum | | devam ediyorum | |
| 4) orta eğitim diploma | | diploması | |
| 5) (Mittlerer Bildungsabschluß) | | (Mittlerer Bildungsabschluß) | |
| 6) görüşünce | | görüşerek/görüşüp | |
| 7) ilginiçekti | | ilgimi çekti | |
| 8) firma | | firmada | |
| 9) Üç haftalar | | Üç hafta | |
| 10) görmüşüm | | gördüm | |
| 11) hoşuma geldiğini | | hoşuma gittiğini | |
| 12) Firmanın müdürü de söyledi ki benim işi çabuk öğrendiğimi | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Firmanın müdürü de işi çabuk öğrendiğimi söyledi. ➤ Firmanın müdürü de "İş çabuk öğreniyorsun" dedi. | |
| 13) Ben bir böyle işte | | Ben böyle bir işte | |
| 14) yeteneğim | | yeteneğimin | |
| 15) tarumak'da | | tarumak da | |
| 16) konuşmak | | konuşmayı | |
| 17) bilgizayar | | bilgisayar | |
| 18) hem de | | hem de | |
| 19) vallahi | | (...) / gerçekten | |
| 20) Ellerinizden operim | | Saygılarımla | |
| Öğrencinin bulduğu yanlışların sayısı (Max 20Puan) | | Öğrencinin düzelttiği yanlışların sayısı (Max 20Puan) | |
| TOPLAM PUAN (Max. 40 puan) | | | |

Bu bölümde öğrenci metni üç ana başlık altında değerlendirilecektir.

- Doğru dil kullanımı
- Biçim özellikleri (üslup/söyleyiş özellikleri)
- İçerik/anlatım teknikleri

3.1 Doğru Dil Kullanımı: Aşağıdaki çizelgeye sınav metninin uzunluğunu (sözcük sayısı) ve düzeltme sırasında metinde işaretlediğiniz dil yanlışlarının sayılarını yazınız.

| | | |
|--|-------------------|--|
| Textlänge | Anzahl der Wörter | |
| Wortfehler | W | |
| Ausdrucksfehler | A | |
| Falsche Satzstellung | St | |
| Fehler im Satzbau | Sb | |
| Tempusfehler | T | |
| Numerusfehler | N | |
| falsche Ortsbezeichnungen | OB | |
| fehlerhafte Nebensätze | NS | |
| Grammatikfehler (sofern nicht durch St/Sb/T/N/OB/NS erfassbar) | Gr | |
| Unvollständiger Satz | UvS | |
| überflüssig | (...) | |
| Schreiben + Orthographie | R/Z | |
| Gesamtanzahl der Fehler | | |

3.2 Biçem Özellikleri: Sınav metnini çizelgede sızalanansöyleyiř özellikleri açısından 0 ile 5 arasındaki rakamlardan oluşan bir ölçek üzerinde deęerlendiriniz. Çizelgede belirtilen söyleyiř özelliklerinin başarılı olarak görüldüęü metinlerde öęrenciye en çok 5 puan verebilirsiniz.

Ek Puan(Bonus): Çizelgede belirtilmeyen, başka biçem özelliklerini başarılı bir biçimde kullanan öęrencilerin, bu başarısını ek puanla ödüllendiriniz. Bu deęerlendirmede metnin üzerinizde bıraktıęı genel izlenim ve etkiyi esas alarak öęrenciye **en çok on** (10) puan verebilirsiniz. Vereceęiniz ek puanı 0 ile 10 arasında bir rakamla derecelendirebilirsiniz.

| | | |
|---|----------------------|--|
| Differenzierter Wortschatz, wenig Wortwiederholungen | max 5 Punkte | |
| Treffende Wortwahl, genauer Ausdruck | max 5 Punkte | |
| Verknüpfung der Sätze zum Text | max 5 Punkte | |
| Differenzierter Satzbau, Abwechslung in den Satzbauplänen | max 5 Punkte | |
| Idiomatik, Redewendungen, Vermeidung von „Germanismen“ | max 5 Punkte | |
| Beachtung der Stilebene | max 5 Punkte | |
| Bonus | max 10 Punkte | |
| Gesamtanzahl der Punkte (max. 40 Punkte) | | |

3.3 İerik ve Anlatım Teknikleri: Bu bölümde de 3.2 de olduėu gibi sınav metnini çizelgede sıralanan içerik ve anlatım teknikleri açısından 0 ile 5 arasındaki rakamlardan oluřan bir ölçek üzerinde deėerlendiriniz. Çizelgede belirtilen içerik ve anlatım tekniklerinin başarılı olarak görüldüėü metinlerde öğrenciye en çok 5 puan verebilirsiniz.

Ek Puan(Bonus): Çizelgede olmayan anlatım tekniklerini başarılı bir biçimde kullanan öğrencilerin, bu başarısını ek puanla ödüllendiriniz. Bu deėerlendirmede metnin üzerinizde bıraktığı genel izlenim ve etkiyi esas alarak öğrenciye **en çok on** (10) puan verebilirsiniz. Vereceėiniz ek puanı 0 ile 10 arasında bir rakamla derecelendirebilirsiniz.

| | | |
|--|---------------|--|
| Gelungener Erzähleinstieg (Einführung der Personen der Handlung, des Ortes, der Zeit etc.) | max. 5 Punkte | |
| Geordneter Ausstieg aus der Erzählung (Gestaltung des Schlusses) | max 5 Punkte | |
| Erzählentwicklung, Erzählstrategie (z.B. Steigerung zum Höhepunkt) | max. 5 Punkte | |
| Erzählschritte, Strukturierung des Geschehens | max 5 Punkte | |
| Originalität der Einfälle | max 5 Punkte | |
| Einheitlichkeit der Erzählperspektive | max 5 Punkte | |
| Bonus | max 10 Punkte | |
| Gesamtanzahl der Punkte (max. 40 Punkte) | | |

Öğrencinin bu sınavdan aldığı notu işaretleiniz. İsterseniz öğrencinin notunu gerekelendirebilirsiniz.

- ☐ 1+ ☐ 2+ ☐ 3+ ☐ 4+ ☐ 5+ ☐ 6
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
☐ 1- ☐ 2- ☐ 3- ☐ 4- ☐ 5-

Gerekçe:

İlginç Bir Olay.

Geçen yazın bir gün annemle ben Ruhrort'ta evimizin balkonunda..... Mercedes marka bir..... gelip bizim balkonun durduğunu gördük. Bir ile bir genç kız arabadan indiler. Parkın kenarındaki ağacın altına gidip oradaki oturdular. Türk oldukları besbelliydi.

Aradan fazla geçmedi. Son model bir opel..... geldi, bizim sokağa saptı. Yavaşladı, geldi, arkasına parketti. Sonradan arabadan bir oğlan çıktı. O iki gencin gitti. Kıza :“ Niye bu oğlanla geziyorsun?“ sordu. Kız arkadan gelen oğlanın kızkardeşiymiş. Kızın elinden sert bir şekilde tuttu, çekip getirdi, kendi arabasına bindirdi. Geri altında duran delikanlının yanına gitti. Elini sallayarak, kızgın bir şekilde söyledi ona. Birden cebinden çıkardı, oğlanın anlına dayadı.

.....

Zati Gegin, 10a, Gesamtschule Ruhrort-Duisburg.

1- Aşağıdaki sözcükleri uygun yerlere yerleştiriniz !

gürültüyle / ağacın / önünde / mercedesin
banka ,/ kolunu / zaman , / yanına
oturuyorduk / birşeyler / arabanın / bıçağını
diye / gelen / delikanlı

2- Yukardaki olayın devamını siz yazınız!

Müdürümüz

Bizim okulun müdürü ve çalışan bir insandır. Size kısaca onu tanıtmak istiyorum.

Bay Gutmann adı gibi bir insan. Bay Gutmann, boylu, bir öğretmendir. yüzü sağlıklı ve pürüzsüzdür. Kaşları ve çatıktır. Tombul yanaklı, tenli, gözlü, kıvrıkcık, saçlı, alınlı müdürümüz matematik ve Almanca dersleri verir.

Çok şakacıdır. Tuhaf bir palyaçoya benzer. Büyük başı, kalın ve kısa boynuyla vücuduna yapışık gibidir. omuzlu gövdesi, bacakları ve küçük ayakları üzerinde durur.

Müdürümüz, giysileri ve güler yüzüyle dikkati çeker. Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir. Öğrenciler onu sever. Ama onun iç dünyasını kimse bilmez.

1-Aşağıdaki sıfatları uygun yerlere yerleştiriniz!

Sevimli, Yuvarlak, Geniş, kısa, çok, gür, ela, iri, ince, güzel, iyi, dar, şişman, sarı, sempatik esmer,

2- Siz de bir tanıdığınızı betimleyiniz!

SEVGİ'NİN GÜNLÜĞÜ (SEVGİ'S TAGEBUCH)

Bugün schock sevintschlijim. Peter, bana bir başka türlü inlt.
Bir jakinlik dıydum ona korsch. Almanca'ya tescivrilmiş oir
Türk schiiri werd. Bana. "Sen de Türkçesini bul, karschilikü o-
kurus" dedi. Ischte Peter'in getirdiyi schiir:

MAYN BAUM

Wenn ez auser dir
In unzerer Gegent noh aynen Baum gebe
Hätte ih di' siher niht zo gern.
Aba ren du mit uns
Himel und Hölle şipilen köntest
Nah Liba:
Mayn şona Baum,
Wenn du aynmal fertroknen zoltest
Verden vir hofentlih auh
In aynne andre Gegent sihn.

Ben de schiirin Türkçesini buldum:

AGACIM

Mahalemisde
Zenden başka agac olzajdi
Zeni bu kadar zewmerdim.
Vakat eger zen
Bisimle beraber
kajdirak oynamasini bilsejolin
Zeni daa schock zewerdim:
Güsel agacim!
Sen kuruluğun saman
Bis de inschalla
Başka mahaleje tashimmisch olurus.
Soru: Sergi günlüğünü sana okutayım ve yardım isteyim.
Sergi'nin yazdıklarını düzelterek aşağıya yaz!

Schreibe eine Geschichte zu diesem Bild! Dabei sollst du folgendes beachten:
(Bu resme bakarak uygun bir hikaye yazin! Su noktalar dikkat edin)

1. Wer sind die beiden Personen? (Bu iki kisi kim olabilir?)
2. In welcher Beziehung stehen sie zueinander? (Aralarindaki iliski ne olabilir?)
3. Was ist der Anlass dieses Gesprchs? (Böyle bir konusmanin nedeni ne olabilir?)
4. Was ist wohl vorher passiert? (Daha önce neler olmus olabilir?)
5. Was geschieht nach dem Gespräch? (Bu konusmadan sonra neler olabilir?)



Genç arkadaşım ; sen yaşam dolusun, sen dinamiksin, sen her zaman için önemlisin, çünkü sen insansın, genç bir insansın. Herkes gibi senin de hataların olabilir. Belki geçmişteki hataların yüzünden kendini suçlu buluyorsundur. Belki de kafan bir şeye takıldı ve sinirli olabiliyorsun. Herkes üstüne gelebilir. Bunalımların birinden çıkıp diğerine geçebilirsin.

Bu karamsarlığı bırak. Geçmişe boğver artık, yoluna devam et, ilerle. İdeallerinin yolunda ilerle. İdeallerine ulaşamayabilirsin ama bir yıldızın gemicilere yardım ettiği gibi sana da ideallerin yardım edecektir. Kendini sev, eğer kendini sevmeyen başka birini de sevmeyiz. Her şeye farklı açıdan yaklaş; yarıya kadar dolu olan bir bardak için yarıya boş diye üzülmüş, yarıya dolu olduğu için sevin. Bencil olma çünkü bencillik insanı öldüren bir zehirdir. Yavaş yavaş beynine hükmeder. Paran her zaman olsun ama yok diye küseme yaşama çünkü para her şeyi satın alamaz, seni tedavi edebilir ama sağlıklı kılmaz. Seni sevindirir ama asla gerçek mutluluğu vermez. Her şeyin yüzeyini alır ama özünü asla. Para sayesinde çevren çok geniş olur ama gerçekten seni mutlu edecek huzuru bulamazsın orada. Bir sürü arkadaşın olur ama hiçbiri gerçek dostun değildir aslında. Senin paraya ihtiyacın yok, senin dopdolu bir hayatın var ve en önemlisi gençliğin var. Bu günü yaşa çünkü bir daha asla önemsiz gördüğün televizyon seyrederek geçirdiğin şu dakikaya geri dönmeyeceksin. Herkesi sev çünkü kötülüğü yok etmenin tek yolu sevmektir. Sinirlendiğin zaman haykır, bağır, çağır ama bunu başkalarına sakın yapma.

Ağla, çünkü temizsin. Sağlığını korumak için ağla ve senin onurunu asla 'Ben senin yaşındayken' diye söze başlayan, aslında senin gençliğini kıskanan kafaları kokuşmuş dinazorlara çiğnetme. Özgür ol, özgür yaşa çünkü sen özgür doğdun. İnsanları sev ama çok sev, onların kusurlarını değil iyi yanlarını görmeye çalış. Yaşamaktan dakika şaşma, dakika... Kendine güven ve kendine saygı duy. Eğer sen kendine saygı duymazsan hiç kimse de sana saygı duymaz. Kendin ol, bak gör kimse bir şey yapamaz işte o zaman.

Yararlı ol, eğer yararlı olamıyorsan zararlı olma. Elbette senin de iyi olduğun bir konu vardır. Ama 'Beceremiyorum, başaramıyorum,' diye düşünme çünkü başaracaksın. Çünkü ben sana güveniyorum, çünkü herkes sana güveniyor. Çünkü sen dopdolu, kıpır kıpır bir insansın.

Mehmet ÖMÜRBEK

1. Konuya uygun bir başlık bulunuz.
2. Yazarın vermeye çalıştığı düşüncüyü kısaca yazınız.
3. 'Kötülüğü yok etmenin tek yolu sevmektir.' Tümcenin kısaca açıklayınız.

MEHMET ÖMÜRBEK

Anhang 6: Modifizierte Probefassung der Parallararbeit

Türkçe Sınavı

Adı, Soyadı :

Okulu :

Sınıfı :

Sorular ve Çalışmalar

1. Metindeki boşlukları aşağıda verilen sözcüklerle gerektiğinde uygun ekler kullanarak doldurun.

ağaç_ / araba_ / bank_ / bıçak_ / birşeyler / delikanlı / diye /
gel_ / gürültü_ / kol_ / Mercedes_ / otur_ / ön_ / yan_ / zaman

İlginç Bir Olay

Geçen yaz bir gün annemle ben Ruhrort'ta evimizin balkonunda _____ . Mercedes marka bir _____ gelip bizim balkonun _____ durduğunu gördük. Bir _____ ile bir genç kız arabadan indiler. Parkın kenarındaki ağacın altına gidip oradaki _____ oturdular. Türk oldukları belli idi.

Aradan fazla _____ geçmedi. Son model bir Opel _____ geldi, bizim sokağa saptı. Yavaşladı, geldi _____ arkasına park etti. Sonradan _____ arabadan bir oğlan çıktı. O iki gencin _____ gitti. Kız: „Niye bu oğlanla geziyorsunuz?“ _____ sordu. Kız arkadan gelen oğlanın kızkardeşiymiş. Kızın elinden sert bir şekilde tuttu, çekip getirdi, kendi arabasına bindirdi. Sonra _____ altında duran delikanlının yanına gitti. Elini _____ sallayarak, kızgın bir şekilde _____ söyledi ona. Birden cebinden _____ çıkardı, oğlanın alına dayadı.

Adı, Soyadı:

2. Aşağıdaki şiirleri yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazın



Mein Baum

Wenn es außer dir
In unzerer Gegend noch einen Baum gebe
Hatte ich dich sicher nicht zo gern
Aba wenn du mit uns
Himmel und Hölle şipilen könntest
Noch Liba.
Mein schöne Baum!
Wenn du aynmal vertrocknen zoltest
Verden wir hoffentlich auh
In eine andere Gegend sihn



Ağacım

Mahallemiz de
Senden başka ağaç olsaydı
Seni bu kadar sevmezdim.
Vakat eger sen
Bisimle beraber
Kajdrak oynamasını bilseydin
Seni daa çok severdim.

Güsel ağacım !
Sen kuruduğun zaman
Biz de inşalla
Başka mahalleye taşınmış oluruz.



B. Aşağıdaki resimden yola çıkarak bir öykü yazın. Anlatıcılarınızı tasarlarken resmin çevresindeki sözcüklerden yararlanın.

